5. Cinquième partie : Vers une méthodologie plurilingue intégrée (MPI)

Introduction

Le CECR donne une importance considérable à ce qu'il appelle le plurilinguisme (associé un peu trop rapidement au pluriculturalisme). Le VC rappelle l'importance de ce qui est appelé la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (VC : 164) et le fait que ces notions se situeraient au point de départ du CECR :

Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR (2001, section 1.3 ; 1.4 et 6.1.3) ont servi de base au développement des échelles de descripteurs dans ce domaine. La dimension plurilingue, associée à celle du CECR valorise la diversité culturelle et linguistique de l'individu. Elle met en avant les besoins qu'ont les apprenants en tant 'qu'acteurs sociaux', de puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences afin de participer pleinement, dans des contextes sociaux et éducationnels, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, partant, d'élargir leur répertoire linguistique et culturel.

Et le VC (p. 164) de reprendre intégralement un passage de la section 1.3 du CECR qui traite du plurilinguisme :

[. . .] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Pourtant, l'affirmation de ce plurilinguisme contraste avec le fait que le CECR continue à concevoir l'enseignement des différentes langues régionales et étrangères comme des entreprises séparées, sans lien entre elles, et le Cadre est conçu dans une logique, répétons-le, monolingue et non plurilingue.

Pour tenter de résoudre ce paradoxe, de nombreux chercheurs et praticiens ont entrepris depuis 2001 de donner corps à ce qu'ils ont appelé la « didactique du plurilinguisme ». S'inscrivent dans cette perspective les développements des pratiques en intercompréhension des langues et en éveil aux langues* [1], dont les bases et les premiers travaux correspondants sont par ailleurs antérieurs au CECR. Ces courants ont été enrôlés *a posteriori* dans la construction de ladite « didactique du plurilinguisme » par cette tentative de mise en cohérence que représente le CARAP (Maurer, 2017).

Nous ne reprendrons pas ici les critiques de fond que nous avons pu adresser non à l'intercompréhension ou à l'éveil aux langues* – qui sont bien des méthodologies plurilingues sinon d'enseignement des langues du moins d'éducation aux langues –, mais à la construction d'un cadre de référence tel que le CARAP qui pose beaucoup plus de problèmes théoriques qu'il n'apporte de réponses concrètes en matière de pratique d'enseignement-apprentissage. La proposition de « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI) que nous faisons dans les lignes qui suivent prend réellement en compte au moins deux langues dans la manière d'enseigner et dans la réflexion sur la manière de les apprendre et de les enseigner. Si nous choisissons cette dénomination et que nous continuons à nous inscrire dans une perspective de « didactique des langues », c'est que nous préférons cette expression à celle de « didactique du plurilinguisme », qui semble faire du plurilinguisme un objet d'apprentissage en tant que tel alors qu'il ne peut s'agir, au mieux, que de l'effet de l'apprentissage, à des degrés divers, de plusieurs langues.

Notre proposition de MPI se situe également dans le droit fil des critiques que nous adressions en 2011 (Maurer, 2011) au Conseil de l'Europe, qui remplaçait systématiquement, dans tous ses documents, le syntagme « enseignement des langues » par « éducation aux langues » et, plus récemment donc, par « didactique du plurilinguisme » : *a contrario*, c'est résolument dans le paradigme de l'enseignement (plurilingue) des langues que nous nous situons, et non dans une « éducation » à celles-ci : le risque à terme de cette dernière conception est de s'arrêter à la sensibilisation, à l'ouverture aux langues… entraînant des reculs des enseignements proprement dits dans les systèmes éducatifs publics pour offrir aux organismes privés de nouveaux publics, seulement « éduqués » et donc en demande d'apprentissage. Et quand on se situe dans le paradigme de l'éducation, et plus de l'enseignement, l'autre risque est que la question de l'évaluation devienne, du même coup, hors sujet.

La seconde partie de notre proposition alternative constitue un changement d'optique assez radical qui tourne le dos à un document de type CECR seulement piloté par des soucis de certification (pilotage de l'enseignement des langues par le haut – les objectifs institutionnels – et dans une logique produit) et ignorant les parcours des apprenants et leur répertoire langagier, laissant croire que l'on peut aborder l'enseignement de toutes les langues de la même manière, qu'elles soient L2 ou L2+n, qu'elles soient éloignées de la L1 ou au contraire très proches, et indépendamment de leur statut social.

1. L'astérisque renvoie, en fin d'ouvrage, à un court glossaire des concepts et notions manipulés par la MPI.

Nous voudrions donc à présent, à la suite de nos propositions en matière d'évaluation, contourner cette fois le CECR sur le terrain de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage. Avancer sur ce terrain, c'est prendre le contrepied du CECR, dont les auteurs prétendent ne pas disposer de données suffisantes sur les processus d'apprentissage pour être à même de se positionner en termes de méthodologie : la réalité est plutôt, comme nous pensons l'avoir montré, que cette question ne les intéresse en fait absolument pas, les seuls enjeux véritables étant dans les pratiques, lucratives, de certification.

Se placer du point de vue des processus suppose de disposer de modèles de référence en termes d'acquisition des langues : nous avancerons quelques éléments en ce sens en nous appuyant notamment sur le modèle factoriel* de Hufeisen et en prolongeant, en vis-à-vis, les pistes ouvertes en 1980 par Eddy Roulet sur le volet enseignement quand il parlait de « pédagogie intégrée des langues premières et secondes ». Nous inscrivant dans sa lignée, nous proposerons ce que nous appelons une « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI), que nous allons définir et illustrer tout au long de cette 5e partie [2].

Notre proposition restera donc relativement générale, composée d'éléments théoriques et d'exemples issus de contextes précis, adaptables et déclinables dans d'autres situations possibles d'enseignement-apprentissage des langues. Cette ouverture devrait permettre à d'autres didacticiens intéressés de rejoindre notre entreprise pour décliner collectivement notre proposition générale en fonction des différentes compétences visées dans l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues, en tenant compte dans chaque cas des statuts des langues enseignées, des objectifs officiels, des rapports entre les L1 et les L2, L2+n apprises, des profils des apprenants, des cultures d'enseignement-apprentissage, du niveau de formation des enseignants.

Que sait-on aujourd'hui des processus d'apprentissage des langues étrangères ? Et en conséquence, comment penser l'enseignement des langues de manière à optimiser la relation d'enseignement-apprentissage ? C'est à répondre à ces quelques questions introductives que nous allons nous consacrer à présent, pour dessiner les contours de ce que pourrait être une MPI en commençant par une définition.

Dans l'expression de « méthodologie plurilingue intégrée », chacun des trois termes fait sens :

— Par « méthodologie », nous indiquons que notre proposition constitue un ensemble de réflexions et de propositions pratiques pour l'enseignement-apprentis-

2. Nous nous situons aussi dans l'héritage des travaux menés autour de l'ancien IRRSAE du Val d'Aoste et de la publication par Cavalli (2005) des propositions faites alors sur l'enseignement intégré de l'italien, du français. La didactique intégrée des langues fut, à partir de 1994, une des orientations méthodologiques contenues dans les *Adaptations des programmes de l'État à la* scuola media *bi/plurilingue.* On peut du reste se demander, à la lecture de l'excellent ouvrage de Cavalli (2005) pourquoi ses propositions de didactique intégrée n'ont pas eu d'écho plus large alors qu'elles constituaient déjà, il y a près de quinze ans, une méthodologie plurilingue très cohérente. On peut faire l'hypothèse que le CECR était encore dans la fleur de l'âge et que la diffusion de cet outil refusant explicitement la réflexion méthodologique a fait de l'ombre à cette proposition. On peut aussi penser que la proposition souffrait de rester ancrée sur un seul terrain, alors que sa portée allait bien au-delà, ce qui a pu limiter sa réception. On peut espérer que les attentes ne sont plus les mêmes et que les enseignants, soumis à de croissantes injonctions à la « didactique du plurilinguisme », y verront un intérêt nouveau. Ce serait là une manière de reconnaître *a posteriori* la qualité des travaux qui furent menés, autour de M. Cavalli, à l'IRRSAE.

sage des langues. Le point de départ, ce sont les différentes langues travaillées par les apprenants et les activités concrètes qu'ils peuvent réaliser sur ces différentes langues en classe, ce qui implique de basculer de la perspective prioritaire de l'usage et de son évaluation orientée produit (*cf.* les notions centrales de « besoins langagiers » et de « compétence de communication » dans l'AC et le CECR) à la perspective prioritaire du processus d'apprentissage : dans la MPI, la notion centrale est celle de « transfert ». Cette proposition, comme toute proposition méthodologique, a ses limites de pertinence et de mise en œuvre en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche que l'on peut appeler « pluriméthodologique » qui va nécessiter inversement, pour éviter un éclectisme déstructuré et assurer au contraire une gestion complexe cohérente des processus d'enseignement-apprentissage des différentes langues, un accord sur de grands principes communs basés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s'apprennent.

— Par « plurilingue », adjectif qui vient qualifier « méthodologie » en première position, nous mettons en avant l'objectif de politique linguistique éducative (le plurilinguisme) tout en signifiant qu'on ne peut concevoir la manière d'enseigner et d'apprendre une langue sans tenir compte du répertoire langagier déjà-là* ou des savoirs métalinguistiques déjà-construits*.

— Par « intégrée », nous posons que les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque langue doivent être conçues dans un cadre commun permettant à la fois leur mise en cohérence et leur mise en synergie, de telle sorte que les connaissances, méta-connaissances, compétences et stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises viennent s'intercaler, faire fonction de « médiateurs », entre l'apprenant et la langue supplémentaire en cours d'apprentissage : la « médiation* », notion centrale des méthodologies plurilingues en termes d'usage (*cf.* la nouvelle échelle de compétence de médiation dans le VC), est dans la MPI une notion centrale en termes d'apprentissage.

5.1 Une nécessaire conception minimale partagée du processus d'apprentissage des langues

Nous ne suivons pas l'exemple des auteurs du CECR, qui affichaient une fausse neutralité en matière d'enseignement-apprentissage des langues en faisant comme si le Cadre pouvait être universel et s'appliquer quels que soient les contextes et les méthodologies. Au contraire, nous prenons résolument position, en retenant dans les travaux des chercheurs en acquisition les quelques éléments indispensables qui nous semblent suffisamment établis pour pouvoir être pris en considération pour toutes les langues dans toutes les mises en œuvre de la MPI :

a) Les méthodologies directes (la méthodologie dite « directe », mais surtout les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ainsi que l'AC) reposaient sur une conception de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère relevant de l'habituation, c'est-à-dire de la formation progressive de routines en

langue étrangère, par le biais d'une exposition directe, la plus intense possible, à des situations et à des *inputs* adaptés, afin de viser une mémorisation progressive, reposant largement sur l'absence de recours à l'explicitation et visant à l'utilisation automatique croissante des modèles linguistiques présentés. En corollaire se développait l'idée d'une « juxtaposition ordonnée » – *no compounding of linguistic systems, but their coordination* (Lado, 1964 ; Brooks, 1963) – en matière de réception, stockage et assimilation lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mélanger les langues quand on apprenait une langue étrangère était considéré comme source d'erreurs par interférences. Ce qui a conduit, entre autres, au principe de l'enseignement monolingue, à savoir à la stricte exclusion de la langue de première socialisation (ou de la langue de scolarisation*) dans l'enseignement des langues étrangères.

b) Il fait de moins en moins de doute que les langues ne sont pas ainsi compartimentées dans le cerveau, mais qu'elles sont organisées en réseaux avec des connexions multiples. C'est du reste cette hypothèse de plus en plus forte qui amène les auteurs du CECR à parler de « répertoire plurilingue », sans toutefois en tirer les conséquences en ce qui concerne les pratiques d'enseignement.

La connaissance du fonctionnement de la mémoire met en valeur l'importance des ancrages, les éléments nouveaux n'étant mis durablement en mémoire que s'ils peuvent s'intégrer et se fixer dans un répertoire de connaissances préalablement existantes. Aussi est-il contre-productif de ne pas s'appuyer sur les langues antérieures ; c'est également nier une réalité – les apprenants font spontanément les liens et les comparaisons – qu'il vaut mieux dès lors prendre en compte pour essayer de l'optimiser.

On peut aujourd'hui considérer, à la lumière de travaux menés en acquisition des langues étrangères, que la conception aboutissant à un enseignement séparé des langues est erronée [3]. Hufeisen et Neuner (2004 : 9) exposent ainsi la manière dont le changement de conception s'est effectué :

Trois grandes lignes se sont développées dans la recherche sur l'acquisition d'une langue, chacune se traduisant par différents modèles et hypothèses : les hypothèses contrastives (qui mettaient l'accent sur la comparaison et le contraste entre les langues, auxquelles nous devons la description de l'interférence), les hypothèses nativistes (qui présupposaient une séquence d'acquisition de la langue inhérente à chaque individu et identifiaient les erreurs liées au développement de l'apprentissage [. . .]), enfin, l'hypothèse interlangue (définissant l'acquisition d'une langue comme un processus à la fois dynamique et systématique dirigé sur la nouvelle langue à apprendre et décrivant notamment les processus de transfert).

C'est cette dernière hypothèse que nous retenons comme modèle cognitif pour la MPI, et que nous complétons par le « modèle factoriel » de Hufeisen (2000) que nous présentons maintenant.

3. C'est du reste dans ce paradigme que s'inscrit implicitement le CECR quand il avance l'hypothèse du répertoire plurilingue. C'est encore là que s'inscrivent les recherches se réclamant d'une « didactique du plurilinguisme ».

c) Le modèle factoriel de Hufeisen

Hufeisen propose un modèle d'acquisition des langues étrangères que nous adoptons pour notre part, le modèle « factoriel » (Hufeisen 2000 cité dans Hufeisen et Neuner, 2004 : 8-9) :

Le modèle factoriel décrit dans l'ordre chronologique les facteurs constituant les quatre étapes suivantes : l'acquisition de la première langue[4] *(L1), l'apprentissage d'une première langue étrangère (L2), l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (L3) et l'apprentissage de langues étrangères supplémentaires (Lx). D'une langue à l'autre, viennent s'ajouter des facteurs qui ne s'appliquaient pas à l'apprentissage de la langue étrangère précédente. Le modèle suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première (L2) et de la deuxième (L3) langue étrangère. Tous les stades d'acquisition et d'apprentissage sont commandés par l'aptitude fondamentale de l'individu à l'apprentissage et l'acquisition linguistiques, ainsi que par les divers environnements responsables de l'apport qualitatif et quantitatif de l'apprentissage. Au début de l'apprentissage de la L2 (par exemple en première, troisième ou cinquième année scolaire), l'enfant a déjà une certaine expérience de la vie et possède un certain nombre d'aptitudes cognitives, comme la conscience, la connaissance de lui-même en tant qu'apprenant, une expérience concrète de l'apprentissage ; il est familier avec des facteurs affectifs comme la motivation et/ou la peur d'apprendre / de parler. C'est à ce stade que sont posées les bases individuelles du plurilinguisme. Si les élèves commencent alors à apprendre une nouvelle langue étrangère, cet apprentissage-là ne leur est plus complètement étranger. Ils ont déjà l'expérience d'une langue étrangère, savent ce que c'est que de ne pas tout comprendre, ont observé entre autres que l'on peut mélanger les langues et acceptent l'idée qu'on doit apprendre du vocabulaire, peut-être aussi comment le faire (c'est-à-dire qu'ils savent quel type d'apprenant ils sont). Ils réalisent en fait que, pour apprendre, comprendre et produire, ils peuvent avoir activement recours à la langue étrangère qu'ils ont déjà apprise. Ils ont peut-être aussi développé des stratégies spécifiques d'apprentissage des langues qu'ils n'avaient pas encore quand ils ont commencé à apprendre la L2.*

Ce modèle présente l'avantage d'être un modèle empirique, qui pense dynamiquement les apprentissages successifs des langues. Il est, en outre, applicable quelles que soient les langues en présence dans le plurilinguisme individuel en cours de construction.

De ce modèle, nous tirons quelques conséquences sur la méthodologie de l'enseignement des langues, qui devrait se fonder prioritairement sur les facteurs suivants, évoqués par Hufeisen (2000) :

— Les connaissances langagières antérieures : l'apprentissage des langues étrangères est conditionné par la L1 d'où l'on part et les L2 ou L2+n que l'on a apprises antérieurement. C'est ce que nous appelons le « déjà-là* ». Il faut mettre à profit, et non ignorer, le répertoire déjà constitué par l'acquisition de la L1 et, même, dans un modèle réellement plurilingue de l'enseignement-

4. Précisons qu'il peut y avoir, dans notre conception, plusieurs langues de première socialisation. Mais cela n'invalide pas les analyses ci-dessus.

apprentissage, au cours de l'apprentissage de la première langue étrangère. Il faut prendre en considération les éventuelles connaissances déjà disponibles de la langue cible (mots internationaux, emprunts) et de son univers (réalités culturelles, stéréotypes, etc.). C'est précisément de ce répertoire langagier dont parle Véronique (2019) en termes « d'*input* disponible pour les mécanismes d'analyse », dans un texte présenté lors d'une Conférence de consensus sur l'enseignement des langues étrangères [5] :

On peut considérer d'ailleurs, à la suite de Carroll (2001), qu'il convient de distinguer l'input *disponible pour les mécanismes d'analyse* (parsers/ analyseurs) – *qui manifestent des tendances de traitement en fonction des langues acquises antérieurement – de* l'input *disponible pour les mécanismes d'apprentissage, déterminé par les propriétés de fréquence, de saillance etc., attestées dans les données linguistiques auxquelles les apprenants sont exposés.*

— Les apprentissages antérieurs de langues étrangères : Comment l'apprenant a-t-il acquis ces langues ? Quelles stratégies a-t-il mises en œuvre ? A-t-il conscience de ces stratégies et quelle conscience en a-t-il ?
— Les attentes de l'apprenant : L'apprentissage de la nouvelle langue répond-il à un projet personnel ? Est-il entrepris dans un cadre institutionnel contraint (parcours scolaire) ? Y a-t-il une finalité personnelle à cet apprentissage ?

En conclusion, l'orientation générale que nous proposons pour l'enseignement- apprentissage des langues étrangères est clairement ancrée dans un modèle déterminé (en cela nous faisons bien un choix quand le CECR prétend ne pas pouvoir/devoir le faire), et ce choix est celui d'une méthodologie* dont nous parlions jusqu'à présent en termes de « didactique intégrée » (Maurer, 2007, 2015) à la suite de Roulet (1980), Chiss (2001), Cavalli (2005) et avec Noyau (2016) mais que nous appelons aujourd'hui « méthodologie plurilingue intégrée », abrégée en MPI [6]. Cette MPI s'appuie sur le modèle factoriel* de Hufeisen (2000), dont nous avons rappelé plus haut les principaux éléments, pour proposer des parcours d'enseignement-apprentissage et des pratiques d'évaluation mettant en œuvre des mécanismes de transfert* entre la/les langues acquises/déjà apprises et la/les langues qui font l'objet d'un nouvel apprentissage.

Avant d'aller plus loin et de montrer l'intérêt de cette méthodologie, arrêtons-nous quelques instants pour en marquer également les conditions de mise en œuvre et, partant, quelques limites dans le champ d'application. La MPI est parfaitement adaptée aux classes d'apprenants linguistiquement homogènes, partageant une même L1 ou, à défaut, ayant en commun une L2 qui peut servir de langue-pivot. Cette situation se retrouve massivement dans les situations d'enseignement-apprentissage scolaire des langues étrangères, celles qui composent l'immense majorité des situations d'enseignement des langues. Elle se retrouve également dans les cours pour adultes offerts dans les Instituts installés dans un pays (exemples : Instituts Cervantes, Alliances françaises) et qui accueillent des publics nationaux ayant au moins une langue en commun.

5. Le Cnesco et l'Ifé-ENS de Lyon ont organisé leur 6e conférence de consensus sur le thème des langues vivantes étrangères (13-14 mars 2019).

6. Dans ces articles, nous parlons encore de didactique intégrée des langues. Nous avons expliqué plus haut pourquoi l'appellation actuelle, en trois termes, nous semble mieux appropriée.

Là où la MPI sera moins pertinente, c'est dans le cadre des écoles de langue accueillant des publics linguistiquement hétérogènes et sans langue étrangère commune susceptible de jouer le rôle de langue-pivot* : ainsi des cours pour migrants donnés dans des associations accueillant des personnes venues de pays différents ou des cours accueillant des apprenants internationaux, pour des durées plus ou moins longues. Même si la MPI n'est pas donc pas applicable à la totalité des situations d'enseignement-apprentissage, nous pensons qu'elle reste valide pour la plupart d'entre elles, à savoir toutes celles où on peut jouer sur l'intégration entre L1 et L2, et celles où l'on peut élargir cette intégration à une ou à plusieurs L2+n.

5.2 D'un enseignement fondé sur de futurs besoins langagiers à une méthodologie valorisant les transferts

Dans l'histoire des méthodologies, avant les pratiques dites d'éveil aux langues*, la L1, quand elle avait été prise en compte, était généralement considérée de manière négative, comme source possible d'interférences*, et la conséquence avait été de séparer clairement les langues en présence, ce qui conduisait *de facto* à la présence d'une seule langue, la L2, dans l'espace de la classe.

Un premier changement de paradigme peut s'opérer dès lors que l'accent n'est plus mis d'abord sur ce qui distingue les systèmes linguistiques (avec une méfiance extrême à l'égard des « faux-amis ») mais sur les apprenants et le répertoire langagier et communicatif qu'ils ont déjà constitué, ainsi que les aptitudes métalinguistiques acquises et les stratégies métacognitives qu'ils ont déjà mobilisées pour apprendre les langues, premières, secondes ou étrangères. De ce fait, l'inventaire des possibles sources d'erreurs cède la place à celui des éléments strictement *identiques** entre d'une part la langue source et les langues déjà apprises, et d'autres part la langue cible (par ex : le mot a la même forme à l'oral et à l'écrit ; la structure de tel type de phrase est la même) : on va pouvoir immédiatement opérer des transferts directs*, sur la base de comparaisons simples ; puis on envisagera des éléments partageant presque tous les traits mais qui diffèrent légèrement, que l'on catégorisera comme *similaires** (ex : le mot a la même forme à l'écrit mais pas à l'oral ; le mot diffère d'une ou deux lettres à l'écrit) : il s'agira alors d'accompagner en L1 la claire conscience du fonctionnement de la langue (au-delà donc de la seule composante lexicale) pour faire émerger les éléments de ressemblance qui marqueront la L2 dans l'esprit des apprenants ; de là, on ira vers des fonctionnements clairement *différents** entre les deux langues, en s'appuyant en L1 sur des éléments certes différents mais au fonctionnement analogue permettant à l'apprenant de construire plus rapidement ses compétences en L2 (ex : anglais : she's a doctor / français : elle est médecin – avec la différence de détermination) ; enfin, on distinguera ce qui est clairement *spécifique** à la L2 (l'existence d'une catégorie grammaticale par exemple, absente de la L1 : le cas du neutre en anglais) et qui ne peut donner lieu à aucun transfert direct* possible… ce qui n'empêche pas de construire des scénarios de transfert* comme nous le montrerons dans le cas de la construction par les apprenants maliens de la notion de genre, spécifique au français (5.3.2.2.).

Nous faisons remarquer que ces degrés de proximité/éloignement* (identique*, similaire*, différent*, spécifique*) sont nommés par le biais d'adjectifs du sens commun se situant sur un continuum, de sorte que la catégorisation qu'ils opèrent pourrait toujours être discutée au plan de l'analyse linguistique (dans une perspective du type centration sur la langue) car il ne s'agit bien entendu pas de catégories discrètes. En réalité, les catégorisations que nous opérons, ici et plus loin dans le cadre de nos exemples, ne renvoient pas seulement à une analyse linguistique objective mais, avec notre focus sur l'apprenant et sur son apprentissage, elles essaient de prendre en compte les degrés de réaction subjective immédiate pour les apprenants au contact de la nouvelle langue, entre les bornes extrêmes de la familiarité et de l'étrangeté. Ainsi, deux éléments des langues mises en contact par l'enseignement-apprentissage peuvent être ressentis par deux élèves de manières différentes, suivant leurs connaissances sur la L1, leurs expériences langagières antérieures, mais aussi leur degré de tolérance à la différence : « a red bus » sera ressenti comme très étrange par un petit Français qui va se contenter de se dire que c'est vraiment bizarre de dire « un rouge bus », et pas du tout par un autre qui a intégré que dans sa propre langue on peut dire « un grand homme » , « une petite table », « un grave problème ». Mais le premier n'aura pas tout à fait tort car les adjectifs de couleur ne sont jamais devant le nom en français. Ce seul exemple suffit déjà à entrevoir un itinéraire de transfert, que nous nommons scénario de transfert*, pour un Anglais apprenant le français : on n'abordera pas la place de l'adjectif à partir des cas d'adjectifs de couleur (emploi différent) mais en commençant par les cas ci-dessus (emploi identique) [7] même s'ils peuvent être considérés comme des cas non emblématiques en français : mais ils constituent de possibles passerelles* de transfert.

Quand on s'inscrit dans cette manière de penser les langues étrangères, on opère un second changement de paradigme, qui est historiquement de taille : on fait passer au second plan la notion de besoin langagier* pour mettre réellement l'accent sur les apprenants, considérés ainsi que nous venons de le voir comme des sujets divers (y compris dans une même classe) qui ont acquis une (ou plusieurs) langue(s) en première socialisation* et qui en ont appris une ou plusieurs autres avec des stratégies relativement personnelles. Dans l'ordre des opérations permettant la mise en place de la MPI, on peut considérer que l'on commence par une analyse préalable des langues en présence, puisque l'on fait l'inventaire des éléments déjà acquis par les apprenants (le déjà-là* langagier et le déjà-construit* métalinguistique) et que, en fonction de ces deux ensembles de données, on programme l'enseignement d'éléments langagiers en ménageant une gradation depuis l'identique* jusqu'au spécifique* à la L2, en passant par le similaire* et le différent*, dans une échelle idéale qui comporterait donc quatre degrés : identique, similaire, différent, spécifique.

Que signifie cette rupture avec la notion de besoin langagier* ? Rappelons que cette notion est historiquement liée au développement de l'AC et à des situations multiples de rencontres avec un natif dans des situations variées (à l'aéroport, à l'hôtel, à la

7. Ces considérations ouvrent des pistes de recherche en didactique des langues sur la perception de la différence entre langues par les apprenants, et plus précisément sur les différences de perception de ces différences entre apprenants, puis sur la manière de les gérer en classe, dans cette diversité des apprenants qui ne doit jamais être perdue de vue dans le singulier trop réducteur de la formule consacrée de « centration sur l'apprenant ».

poste, chez le médecin, au musée, au restaurant, etc.), et qu'elle trouve son origine pour l'essentiel dans une étude de Richterich et Chancerel (1977) menée pour le Conseil de l'Europe qui allait inspirer largement, après les premiers *Niveaux Seuils* (1973 pour l'anglais, 1975 pour le français), le développement de l'AC. Quarante ans après, c'est très exactement la même conception que l'on retrouve dans un texte récent émanant de la même institution et relatif à l'enseignement aux adultes migrants [8] :

La notion de besoins langagiers

On désigne sous ce terme les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme. L'identification de ces besoins (et donc de ces situations de communication) s'effectue dans le cadre d'une démarche spécifique consistant à réunir les informations permettant de savoir quelles utilisations effectives vont être faites de la langue apprise et d'en tirer des contenus à enseigner de manière prioritaire.

Le lecteur pourrait se demander pourquoi il faudrait prendre ses distances avec cette pratique d'identification des besoins langagiers* et de définition consécutive des contenus d'enseignement. N'est-elle pas de bon sens, conforme aux usages à venir et donc réaliste, motivante, solidement pragmatique ? À cela, on peut répondre par deux réserves, liées entre elles.

La réserve la plus importante a trait à la conséquence concrète de ces choix en matière de programmation des contenus d'enseignement. Quand on observe les manuels de débutants écrits pour mettre en œuvre aussi bien l'AC que la PA, on repère la présence d'éléments langagièrement complexes et de ce fait peu adaptés à des débutants. Ainsi pour ce qui est du déterminant possessif qui apparaît partout dans les premières unités [9] car il est considéré comme utile pour parler de soi, de sa famille, de son pays, de son métier. Si nous le définissons comme linguistiquement complexe c'est en raison du fait qu'il s'agit d'un déterminant à trois dimensions : personnelle (variant en fonction du possesseur), de genre (en fonction du possédé), de nombre (*idem*). De ce point de vue, il s'agit d'un objet plus complexe que les déterminants définis ou indéfinis, à deux dimensions seulement (genre et nombre) et variant seulement avec le nom qu'ils déterminent.

Et pourtant, au-delà du fait que la notion même de besoin langagier* est problématique (voir Richterich, 1979 ; Porcher, 1980), il est possible de questionner non l'importance de la prise en compte des futures situations d'emploi de la L2, mais l'ordre d'étude des contenus linguistiques qui en découlent. En effet, globalement, les situations d'apprentissage sont calquées sur les futures situations d'usage et même présentées dans l'ordre que l'on imagine devoir être le leur au moment d'une éven-

8. Extrait du site « Intégration linguistique des migrants adultes », ILMA, www.coe.int/fr/Web/language-support-for-adult-refugees.

9. *Idem* pour la présence en général dès la première unité du verbe pronominal (je m'appelle, tu t'appelles, il/elle s'appelle) dont la présence précoce est due à l'utilité présumée pour les présentations de soi ou d'une tierce personne. *Idem* aussi pour l'interrogatif quel/quelle, très vite présenté alors que sa fréquence en français n'est pas très grande et qu'il s'agit d'un interrogatif variable en genre et en nombre, alors que ces deux notions sont rarement construites à ce stade de l'apprentissage par un grand nombre des apprenants de FLE, à commencer par les très nombreux… anglophones pour lesquels le genre est une dimension mystérieuse.

tuelle immersion dans la réalité étrangère : d'abord arrivée à l'aéroport ou à la gare, puis hôtel, etc.

Or, ce choix est-il réellement pertinent, judicieux, quand on sait que le prix à payer est celui de contenus linguistiques programmés sans tenir compte de leur « complexité » telle que définie plus haut, sans progressivité entre eux et surtout sans que soit jamais tenu aucun compte du « déjà-là » langagier et communicatif des apprenants sur lequel on pourrait/devrait s'appuyer pour être en conformité avec ce que l'on sait aujourd'hui de l'apprentissage (voir 4.2.1.) ? Cette dernière orientation est bien entendu à penser en tenant compte de la situation réelle de ces apprenants, et il faudrait s'adapter à leur profil (linguistiquement homogène ou non, ayant été scolarisés antérieurement ou pas, ayant suivi des enseignements à caractère métalinguistique ou pas sur les langues acquises/apprises antérieurement).

En effet, quand vous apprenez une langue étrangère, vous êtes dans l'un des deux cas suivants :

— Vous venez étudier la langue dans un pays où elle est pratiquée et vous le faites dans un cadre institutionnel public ou privé : c'est le cas de parcours migratoires ou de voyages en séjour linguistique (mobilité) ; dans ce cas, il y a fort à parier que les étapes par lesquelles on va vous demander de passer sont déjà derrière vous au moment où vous les étudiez en classe et que, par conséquent, le besoin langagier n'est plus réellement présent : vous êtes déjà passé par la case « arrivée à l'aéroport », vous l'avez passée avec succès d'une manière ou d'une autre, sans doute en utilisant une langue tierce internationale. Si vous êtes en cours, c'est que vous avez su trouver votre chemin d'une manière ou d'une autre, vous présenter à l'hôtel ou chez votre logeur, et donc il n'y a plus qu'à applaudir votre sens de la débrouille et à vous dire « bravo ! »… Pourquoi faudrait-il en classe, et pour apprendre la langue visée, vous faire revivre fictivement ces moments (pas toujours drôles du reste), et vous faire commencer votre apprentissage par des formes difficiles sans tenir le moindre compte de ce que vous savez déjà et qui pourrait être exploité pour vous donner confiance, vous permettre d'avancer rapidement, vous aider à mémoriser [10] ?
— Ou bien vous êtes confortablement assis dans une classe dans votre pays, dans votre ville, dans votre quartier (à l'école, dans une Alliance ou un Institut, à l'université dans un cours de langue) et, dans ce cas, il est à peu près certain que vous n'aurez pas besoin dès la semaine prochaine de vous présenter à un guichet d'aéroport, de vous présenter et de présenter la personne qui voyage avec vous, de parler de votre famille, de poser une question avec *quel/quelle/quelles*. Ce n'est pas la semaine prochaine que vous partirez dans un pays francophone, vous avez au moins quelques semaines avant les premières vacances, si vous êtes très pressé, et vraisemblablement plusieurs mois, en réalité. Alors dans ce cas également, pourquoi la première leçon, dans l'espace confortable de votre classe, devrait-elle imiter les premiers moments que vous allez vivre… dans plusieurs mois ? Vous n'avez pas *tout de suite* besoin de vous présenter, ce n'est

10. Dans le cadre de classes composées de publics hétérogènes linguistiquement, ayant des L1 différentes, la MPI peut s'appuyer sur d'éventuelles connaissances partagées dans une langue pivot, une L2 antérieurement apprise par exemple.

pas la *semaine prochaine* que vous vous présenterez à la réception de l'hôtel, ni la semaine suivante que vous parlerez de vos goûts et commanderez un repas au restaurant en précisant si vous êtes végétarien ou allergique au gluten.

On vient de voir poindre la seconde réserve : si la notion de besoin langagier est utile, c'est peut-être à moyen ou long terme, mais rarement de manière immédiate [11]. Pourquoi faudrait-il au nom de l'homologie agir d'apprentissage-agir social et de ces besoins langagiers futurs mais souvent inscrits à moyen ou long terme, proposer des contenus linguistiques complexes, non-inscrits dans une progressivité des apprentissages ni dans l'urgence en termes d'usage et surtout ne prenant pas du tout en compte le capital linguistique, métalinguistique, culturel et communicatif des apprenants comme s'ils étaient cire vierge ? Ce n'est pas le moindre des paradoxes que le courant prétendant opérer une centration maximale sur les apprenants (AC) oublie juste de les considérer dans leur profil linguistique et culturel, et que même la PA ne considère l'apprenant que comme un acteur social sans problématiser l'aspect psycholinguistique ni faire référence aux processus d'apprentissage.

Cette prise de position sur le terrain de l'enseignement-apprentissage était déjà esquissée dans Roulet (1980 : 15), qui parlait de « pédagogie intégrée » de la langue maternelle et des langues étrangères :

La pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues étrangères, les interlangues, les stratégies communicatives de compensation : dans la plupart des établissements scolaires, à partir d'un certain moment, la langue maternelle et une ou plusieurs langues étrangères sont enseignées parallèlement à l'aide de méthodes et de matériels fort différents, contradictoires même. Il semblerait raisonnable et pédagogiquement rentable d'adopter des cadres de référence communs qui permettraient de faire découvrir les analogies et les différences entre leur mode de fonctionnement. Il ne s'agit évidemment pas d'avoir recours aux techniques classiques de la traduction ou aux théories de la linguistique contrastive ou comparée. Ces cadres de référence ont essentiellement une fonction heuristique pour aider l'apprenant à tirer parti de l'expérience qu'il a déjà acquise des communications sociales dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues pour développer et enrichir sa compétence générale de communication.

Il reste à mettre en œuvre ces principes dans une proposition construite suffisamment précise pour être inspirante, et suffisamment souple pour être adaptable à la diversité des paramètres en jeu.

11. Dans le souci de mieux contextualiser notre proposition, précisons qu'il faut bien sûr considérer à part les situations de formation dans lesquelles des adultes viennent suivre de manière accélérée et intensive un cours quelques semaines avant de partir à l'étranger, celles de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, ou encore celles où les besoins langagiers sont présents parallèlement à l'apprentissage, comme c'est le cas des étudiants étrangers ayant commencé leurs études en France et suivant en même temps un cours de FOU : dans ces exemples particuliers (bien plus particuliers en tout cas que celui de l'enseignement scolaire), où il y a urgence et où le temps d'apprentissage est bref, les besoins langagiers doivent être pris en compte, étant à court terme, et ils peuvent l'être, étant relativement bien définis. Mais la MPI peut jouer un certain rôle à côté des entrées communicative et actionnelle préparant aux futures situations de communication et d'action les plus fréquentes, en accélérant les débuts de l'apprentissage et en faisant travailler explicitement d'éventuels transferts de compétences communicatives et actionnelles d'une langue à l'autre.

Précisons avant de poursuivre qu'il ne s'agit pas de tourner le dos à des pratiques de classe mettant en jeu des documents authentiques, ni à des activités simulées de communication, ni à des projets menés dans un cadre co-actionnel, co-culturel. Rien n'interdit de continuer à utiliser ces pratiques de classe, à côté des activités de découverte des fonctionnements linguistiques, de comparaison, voire même de traduction [12] : aucun interdit ne doit borner l'horizon des enseignants. Mais il s'agit, nous le montrerons, d'intégrer ces pratiques dans un cadre général de pensée dans lequel est pris en compte le déjà-là* langagier, communicatif, culturel des apprenants, leur déjà-construit* métalinguistique et, faisant feu de tout bois, d'accompagner les élèves dans l'élargissement structuré et progressif de leur répertoire plurilingue.

5.3 Une méthodologie des transferts

Après avoir posé le cadre théorique de la MPI, il est temps de la présenter en détails en exposant ses propositions que nous illustrerons par trois cas différents afin d'en montrer la faisabilité et l'intérêt pratique.

5.3.1 Considérations générales

La MPI implique que l'enseignement de la L1 soit orienté de manière à éveiller chez les apprenants la prise de conscience des principaux mécanismes de son fonctionnement, en même temps qu'il prépare la découverte d'éléments identiques*, similaires*, différents*, spécifiques*, dans d'autres langues [13]. Le rôle de la L1 est donc capital.

La MPI suppose que l'on exploite au maximum les rapprochements entre les langues déjà-là* dans le répertoire des apprenants (la L1 d'abord puis les L2 et L2+n éventuelles, à quelque degré de maîtrise que ce soit) et la langue supplémentaire. Toutes ces langues sont les sources de points d'ancrage de l'acquisition de cette nouvelle langue : la L1 prioritairement, puis la L2 dans le cadre de l'apprentissage d'une L3, devraient à ce titre être activement impliquées, puisqu'elles contribuent également à structurer le réseau mental linguistique où vont se fixer tous les éléments, unités et structures de la nouvelle langue.

La L1 [14] pourrait être utilisée, à divers titres, pour :

a) sensibiliser l'élève à l'existence de certains fonctionnements linguistiques, choisis parmi les plus caractéristiques de la L1 mais aussi en regard de l'importance qu'ils auront ensuite en L2, en menant des observations linguistiques en classe. À propos de la L1, nous avons utilisé antérieurement l'expression « déjà-là* » qui renvoie métaphoriquement à des éléments plutôt acquis qu'appris, et présents avant l'intervention didactique et la conscientisation des fonctionnements linguistiques. « Déjà-construit » représente une étape ultérieure, consécutive au regard métalinguistique qui est porté sur le déjà-là* et qui le constitue en un

12. Nous revenons en 5.3.1 sur les possibles rôles de la L1 dans la MPI.

13. La MPI, on le voit, partage la philosophie de l'éveil aux langues. Les différences principales tiennent à notre avis à la place plus importante qu'y occupe la réflexion sur la L1 (ou plus généralement sur la langue de référence*, au sens de Dabène 1994, celle de langue dans laquelle la réflexion métalinguistique s'est pour la première fois développée) et aux objectifs de la MPI qui vont au-delà de la seule sensibilisation pour aller jusqu'aux apprentissages.

14. Ou la L2 dans le cas de l'apprentissage d'une L3.

ensemble de connaissances manipulables, transférables lors de l'apprentissage de la L2.

b) intervenir, au début des enseignements, comme médium d'enseignement ; par la suite, un recours occasionnel à la traduction peut également aider les apprentissages ;
c) aider à l'appropriation des compétences langagières dans les langues étrangères en fournissant des passerelles* de transfert faisant l'objet de didactisations ;
d) accompagner l'élève vers l'univers culturel de l'autre langue (apprentissage interculturel) en menant des discussions en L1 au début, au moyen de documents (audiovisuels, graphiques, textuels) ;
e) mettre en classe un focus sur les stratégies d'apprentissage les plus appropriées utilisées par les différents élèves pour l'apprentissage de la nouvelle langue (éveil à l'apprentissage linguistique*) : il s'agit là de travailler sur une dimension clairement métacognitive.
f) développer plus efficacement les activités communicatives en L2 en s'appuyant sur les compétences déjà installées / en cours de renforcement en L1 (compréhension, production, orale, écrite), grâce à la mise en place d'activités favorisant les transferts* de compétence.

Selon les catégories proposées par Véronique dans sa synthèse (2019), la MPI relèverait de ce qu'il catégorise comme un processus d'apprentissage explicite des langues :

Pour Hulstijn (2003), l'apprentissage implicite requiert une exposition substantielle à des données de la LC ; il s'agit également pour lui d'un procès non conscient et non intentionnel. L'apprentissage explicite, au contraire, suppose un procès délibéré et conscient de production de représentations conceptuelles. L'apprenant produit des connaissances métalinguistiques verbalisables et des connaissances analysées. Pour DeKeyser (2007 : 120-21), la connaissance explicite est une connaissance dont on a conscience et à laquelle on accède de façon consciente. Les connaissances implicites, elles, sont hors de portée de la conscience ; elles ne peuvent faire l'objet de verbalisations. Elles ne peuvent qu'être observées indirectement, à travers des indices comportementaux.

Pour autant, il ne s'agit pas de transformer les cours de langues en cours de grammaire déductive ni les élèves en consommateurs de règles de grammaire fournies par l'enseignant. Nous illustrerons plus loin ce point par des exemples précis (5.3.2.). Au contraire, pour être efficace, la MPI implique que soient mises en place *a minima* des activités d'observation et de mise à distance réflexive (sur des textes, oraux ou écrits, sur des corpus authentiques ou fabriqués), avec une démarche de type inductif. Ces activités débouchent sur des phases d'explicitation plus ou moins élaborées en fonction de l'âge des apprenants (pour les plus jeunes, un niveau implicite peut suffire, par la suite un métalangage minimum et provisoire peut également suffire, ce métalangage pouvant évoluer tout au long de l'apprentissage pour aller à des explicitations), en fonction de leur niveau dans l'apprentissage de la langue, de l'importance de la tradition grammaticale dans la culture d'enseignement-apprentissage du pays [15]

15. On voit là aussi que la MPI ne peut prétendre être universelle. Elle est plus simple à mettre en place dans des pays à forte tradition grammaticale, comme la France ou l'Espagne, pour ne citer que ces

et dans l'enseignement de cette langue, ainsi que de la possibilité de disposer dans la classe d'une langue commune suffisamment maîtrisée pour ces explications. En cela, la MPI relève de l'apprentissage intentionnel et non de l'apprentissage incident. [16]

Dans la conception que nous nous faisons de la MPI, les activités peuvent être ludiques, de manipulation, de transformation, de complétion, de création ou considérées comme plus traditionnelles, telles celles permettant d'opérer la conceptualisation. Ainsi, les approches de l'enseignement de la L1 feront une place à des apprentissages métalinguistiques et ne seront pas réduits aux seuls apprentissages communicatifs ou actionnels.

Le regard porté dans un premier temps sur la langue et sur la culture 1 prépare les enseignements-apprentissages ultérieurs en L2, en créant les conditions de possibles transferts*. Il rend l'apprenant conscient des principaux mécanismes et structures de sa L1 (phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales), ainsi que de quelques formes de la culture véhiculées dans les pratiques communicatives (positionnements discursifs face à autrui) et actionnelles (manières d'agir culturellement codées ou marquées) ; les savoirs plus ou moins explicites qu'il a ainsi construits dans ces domaines sont autant de points d'appui pour apprendre ensuite la L2. Sur ce point, Véronique, parlant de l'apprentissage des langues en général (2019) écrit ceci :

Sensibilisation à l'apprentissage, prise de conscience du procès d'appropriation, production de représentations métalinguistiques, mise en activité des mémoires de travail à court et à long terme, tous ces mécanismes participent à la production de connaissances et de régulations métacognitives. Ces activités métacognitives, éventuellement nourries par des discours métalinguistiques et des instructions d'enseignement, façonnent l'enseignement-apprentissage des LV [langues vivantes]*. Les interventions d'enseignement des LV ne sauraient les négliger.*

Son propos, rapporté à la MPI, montre bien l'importance de la prise de conscience des fonctionnements linguistiques (du déjà-construit* donc) pour faciliter l'entrée dans la L2. L'enseignement-apprentissage de cette dernière s'appuie sur des activités inductives de comparaison. Il s'agit de construire entre la L1 et la L2 (ou entre ces deux langues et une L3) ce que Meissner appelle des « passerelles de transfert* » (Meissner 2000), en repérant dans les langues mises en contact dans la situation d'enseignement-apprentissage les éléments qui vont pouvoir être associés, reliés.

Qu'est-ce qui peut, quand on commence à travailler avec la nouvelle langue, déclencher un « transfert de reconnaissance » (autre expression de Meissner 2000), puis construire en L2 de nouveaux savoirs mobilisables dans de nouvelles compétences ? On s'appuiera bien entendu, pour ces passerelles* de transfert, sur les degrés de proximité entre les langues. Dans le domaine important du vocabulaire, c'est la parenté linguistique*, l'appartenance à une même famille de langues (langues romanes, germaniques, slaves, bantu, etc.) qui offre le plus d'opportunités. Mais c'est aussi le degré

deux pays. En Grande-Bretagne et, de manière générale, dans les pays anglophones partageant une même culture éducative, où les élèves ne sont pas habitués à considérer l'anglais du point de vue métalinguistique, sa mise en place supposerait non seulement un changement d'attitude pour l'enseignement de la L2 mais également pour celui de la L1. On peut toutefois se contenter d'un métalangage minimal.

16. L'apprentissage incident survient quand des phénomènes formels sont acquis alors que l'attention de l'apprenant est centrée sur des faits sémantiques (Hulstijn, 2003 : 358-359).

d'intensité du contact linguistique entre ces langues qui a pu générer des emprunts et créer, à côté des internationalismes de plus en plus nombreux dus à la globalisation de la communication, une familiarité même entre des langues n'appartenant pas à la même famille. Dans le domaine de la syntaxe, les possibilités théoriques d'agencement des unités ne sont pas si nombreuses que l'on ne puisse retrouver, même dans des langues aussi éloignées que le français et le bamanankan du Mali (ou plus généralement les langues mandingues parlées en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Sénégal, au Burkina Faso) des schémas identiques* ou à défaut similaires*, sur lesquels l'apprenant pourra s'appuyer pour construire du nouveau linguistique, constituer des points d'ancrage à la mise en mémoire (Maurer, 2007).

Une fois les passerelles* de transfert repérées, ce sont des activités de comparaison qui vont permettre de construire progressivement des savoirs et des savoir-faire en L2. Ces activités peuvent être menées en lien avec des situations de communication ou des projets, de manière à enrichir les pratiques de classe des enseignants qui seraient formés, ainsi que c'est le cas dans nombre de pays européens depuis plus de 30 ans, à l'AC et plus récemment à la PA. Dans d'autres cultures éducatives, plus marquées par des traditions grammaticales, les perspectives de cette MPI devraient trouver encore plus aisément leur place dans les *curricula*, les manuels et les activités de classe.

Dans le cadre de séances de MPI, au moins deux langues sont mises en présence, et possiblement plus si l'apprenant a un répertoire langagier plus développé. Deux mouvements sont à considérer, l'anticipation et la rétroaction :

Anticipation* : la L1 précède la L2 qui, à son tour, précède la L3, etc.

L'enseignant de la L1 doit être conscient qu'il met en place des connaissances, des compétences et des stratégies sur lesquelles les enseignants des autres langues pourront s'appuyer [17] : il prépare, dans une langue, le terrain pour des apprentissages parallèles ou futurs dans les autres. Il met en place pour les apprenants des activités visant au développement de compétences réflexives, métalinguistiques, plus ou moins explicites selon les cultures d'enseignement-apprentissage et selon la compétence des apprenants dans la langue de travail en classe et en lien avec des activités significatives visant également la maîtrise des savoir-faire.

Rétroaction* : L'enseignant de L2, de L3 fait des liens/aide les élèves à faire des liens avec la L1 ou la L2 et son fonctionnement. Il programme le contenu de ses enseignements en fonction des éléments identiques, similaires puis différents et enfin spécifiques à la langue enseignée-apprise.

Il y a rétroaction* dans la mesure où toute acquisition linguistique en L2 ou en L3 contribue à restructurer les connaissances préalablement acquises en L1 (ou L2) et à propos de la L1 (ou L2).

On peut repartir de Hufeisen et Neuner (2005 : 27) :

Si l'on admet, dans un concept plurilingue, qu'il existe chez l'individu une aptitude aux langues unique, fondamentale, qui s'épanouit et se différencie dans l'apprentissage des langues étrangères, la question de l'interférence entre les systèmes de langues n'est

17. La mise en place de la MPI doit évidemment s'accompagner d'une formation des enseignants...

pas, initialement, au cœur des considérations didactiques. Le plus important, c'est la question du transfert : comment faire le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et ce qui est déjà acquis, en termes de connaissances linguistiques, d'expérience linguistique fondamentale et d'apprentissage des langues pour leur permettre de se développer ?

C'est dans cette optique que nous distinguerons trois types de transfert* :

— Le premier concerne les transferts linguistiques* et culturels : ceux-ci sont bien entendu propres à chaque couple L1-L2 et dépendent étroitement des proximités interlinguistiques et interculturelles, à inventorier pour chaque couple de langue et dont il faut programmer l'enseignement-apprentissage en le reliant éventuellement à des situations de communication et d'action que l'on propose aux apprenants. La conséquence première est que dans un document méthodologique du type de celui que nous proposons, on ne saurait livrer clés en main (contrairement à ce que propose le CECR) des échelles générales de compétences linguistiques valables pour toutes les langues. En revanche, il faudrait concevoir, sur la base des principes ici énoncés, des documents pensés par couples de langues, élaborés par des linguistes et didacticiens capables de penser l'espace interlinguistique et interculturel et de prévoir des scénarios a) de découverte des fonctionnements langagiers et culturels en L1 b) de découverte des fonctionnements en L2 en prenant appui sur les acquis en L1. Des études réalisées dans cet esprit sont disponibles, qui pourraient être revisitées en fonction de cette finalité nouvelle : apprendre la L2 en commençant simplement par la comprendre, et en s'appuyant fortement sur l'écrit, plus à même de révéler les proximités que l'oral. On peut citer par exemple Caddeo et Lopes (2013) pour des pistes d'apprentissage du portugais par des francophones. Ces études ont été produites dans le paradigme des études sur l'intercompréhension (des langues romanes notamment), un domaine qui a plus de vingt ans à présent ; elles concernent un nombre non négligeable de situations. Un document publié sur www.ethnologue.com présente synthétiquement les parentés lexicales entre quelques langues européennes :

Lang. code	Langue 1 ↓	Coefficients de similarité lexicale										
		Catalan	Anglais	Français	Allemand	Italien	Portugais	Roumain	Romanche	Russe	Sarde	Espagnol
cat	Catalan	1	-	0,85	-	0,87	0,85	0,73	0,76	-	0,75	0,85
eng	Anglais	-	1	0,27	0,60	-	-	-	-	0,24	-	-
fra	Français	0,85	0,27	1	0,29	0,89	0,75	0,75	0,78	-	0,80	0,75
deu	Allemand	-	0,60	0,29	1	-	-	-	-	-	-	-
ita	Italien	0,87	-	0,89	-	1	-	0,77	0,78	-	0,85	0,82
por	Portugais	0,85	-	0,75	-	-	1	0,72	0,74	-	-	0,89
ron	Roumain	0,73	-	0,75	-	0,77	0,72	1	0,72	-	0,83	0,71
roh	Romanche	0,76	-	0,78	-	0,78	0,74	0,72	1	-	0,74	0,74
rus	Russe	-	0,24	-	-	-	-	-	-	1	-	-
srd	Sarde	0,75	-	0,80	-	0,85	-	0,83	0,74	-	1	0,76
spa	Espagnol	0,85	-	0,75	-	0,82	0,89	0,71	0,74	-	0,76	1
		Catalan	Anglais	Français	Allemand	Italien	Portugais	Roumain	Romanche	Russe	Sarde	Espagnol
Langue 2 →		cat	eng	fra	deu	ita	por	ron	roh	rus	srd	spa

— Le deuxième type, le transfert communicatif*, concerne les compétences développées dans les différentes activités langagières, ainsi que les transferts* de compétences en compréhension de l'écrit et de l'oral et expressions écrite et orale. Si l'on se place dans l'optique de produire un document méthodologique, on peut considérer que les développements de ces compétences (qui sont déjà partiellement développées en L1 et parfois également dans une L2) sont dans une large mesure moins dépendants des contextes linguistiques des apprentissages (même si la démarche d'enseignement-apprentissage du lire en français n'est pas la même selon que l'on est lecteur en arabe, en anglais ou en espagnol) et peuvent donner lieu à des orientations communes à un grand nombre de langues (assorties donc de recommandations particulières à chacune).

— Le troisième type est celui qui peut s'opérer entre les stratégies* d'apprentissage mises en œuvre à l'occasion de la découverte d'une L2 et réutilisées pour celui d'une L2+n. Lors de l'apprentissage d'une L2 [18], des compétences d'apprentissage se développent qui peuvent être transférées lors de l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues. Cette dimension est importante dans le modèle factoriel* de Hufeisen (2000) sur lequel une grande partie de notre proposition de MPI est fondée. Il s'agit, d'un point de vue non plus métalinguistique mais bien métacognitif, de développer chaque fois que possible, au moyen de diverses activités, la conscience de la manière dont les différents sujets apprennent les langues – stratégies d'analyse, de mémorisation, d'emploi – pour les réutiliser le moment venu lors des nouveaux apprentissages de langues.

Notre proposition est donc celle d'un changement radical de paradigme :

– La place de la L1 est clairement réaffirmée d'abord comme étant l'un des tenants de la réflexion en matière de didactique des langues étrangères. Elle est également présente dans la gestion de la classe. Dans cette optique, à propos de l'enseignement

18. L'apprentissage de la L1 dans le milieu familial ou social et non dans une situation formelle d'enseignement est trop différent pour pouvoir être mis à profit ici. Il est aussi trop ancien, remontant pour l'essentiel aux premières années du sujet, pour être mobilisable dans des activités métacognitives.

bilingue en Afrique francophone, Noyau (2018) attire notre attention sur le fait suivant :

[…] l'échange verbal maître-élève nécessite parfois, de la part de l'enseignant, un recours à des mécanismes d'interprétation de son discours ou de celui des élèves dans le but de faciliter l'acquisition chez ceux-ci. Ces mécanismes d'interprétation sont appelés reformulations. Ce sont de nouvelles formulations qui reproduisent ce qui a déjà été exprimé mais sous une autre forme. […] le locuteur peut se servir de reformulations dans la même langue (reformulations intralingues) ou d'une langue à l'autre (reformulations interlingues). (Noyau 2010 : 553)

Noyau (2010 : 556) distingue trois types de fonctions de la reformulation qui vont du général au particulier : les fonctions linguistiques, les fonctions dans l'interlocution et les fonctions dans les interactions didactiques. Elle distingue dans le même article auto-reformulations et hétéro-reformulations. Les auto-reformulations sont relatives aux propos dans lesquels le maître interprète sous une autre forme ce qu'il a exprimé lui-même, tandis que les hétéro-reformulations concernent la modification par le maître d'un énoncé produit par un élève. On voit donc comment le fait de relancer la réflexion méthodologique par le biais de la MPI devrait également replacer au cœur des préoccupations des didacticiens la question de la langue d'enseignement-apprentissage, trop peu problématisée depuis des décennies.

– D'un point de vue méthodologique, cette prise de position revient à tourner le dos à la fausse neutralité du CECR qui prétend que l'on n'a pas assez de certitudes sur les processus d'apprentissage des langues pour en tirer des propositions méthodologiques sur les volets Apprendre et Enseigner ; nous pensons au contraire que les quelques éléments rappelés plus haut en matière d'apprentissage des langues étrangères doivent conduire à reprendre la réflexion méthodologique. Cette réflexion a été trop longtemps comme suspendue par les assertions faussement consensuelles du CECR renvoyant dos à dos tous les courants, sans même les nommer réellement. Le CECR a joué le rôle d'un anesthésiant, comme si la fin de l'Histoire en matière de didactique des langues était arrivée. Nos propositions de MPI ne sont exclusives d'aucune pratique didactique, d'aucun type d'activité ; elles appellent à inventer des solutions au cas par cas, simplement conçues en conformité avec ce qui est un « esprit » général, une manière de penser l'enseignement-apprentissage à partir de l'analyse des environnements didactiques, qui sont toujours particuliers : statut des langues en présence, proximité/éloignement de ces langues, expériences passées des apprenants en matière d'apprentissage des langues étrangères, répertoire plurilingue déjà établi, objectifs d'enseignement-apprentissage, moyens mis à disposition, environnement linguistique, culture d'enseignement/- apprentissage.

– Notre proposition conduit à un déplacement du centre de gravité de l'enseignement-apprentissage, du moins dans les débuts : celui-ci est actuellement positionné sur les besoins langagiers* (optique communicative), qui ont conditionné les contenus de l'enseignement des langues depuis les travaux menés sous l'égide du Conseil de l'Europe dans les décennies 70-80 en les alignant sur les situations futures d'usage, y compris dans les « progressions » définies. La MPI propose un déplacement qui tienne compte

du déjà-là* linguistique des apprenants et du déjà-construit* (optique acquisitionniste) et des distances* entre les langues (optique linguistique comparative).

– Enfin, dernière évolution nécessaire, la mise en place de la MPI va requérir des coordinations et donc des échanges entre enseignants de langues différentes, en commençant par ceux de L1 et de L2, et en incluant par la suite les autres langues, qui peuvent être des langues dites « mortes » (latin et grec ancien, par ex.) ou dites « régionales ». Nous avions déjà montré la nécessité d'une telle évolution quand nous avons abordé la question de l'évaluation intégrée, elle aussi porteuse de nombreuses implications en termes de formation et de pratiques collaboratives des enseignants.

5.3.2 Quelques exemples de mise en œuvre de la méthodologie plurilingue intégrée

Les éclairages que nous allons donner à présent se complèteront : nous commencerons par l'analyse des éléments qui, dans un contexte européen, permettent de penser l'enseignement-apprentissage de deux langues (le français pour des anglophones en l'occurrence). Nous fournirons ensuite des exemples concrets et détaillés de scénarios de transfert de compétences linguistiques, volontairement pris sur des langues non apparentées (langues maliennes et langue française) pour faire jouer le principe de « qui peut le plus peut le moins » ! Notre troisième étude illustrera la manière dont la MPI permet de penser les priorités d'enseignement et les relations entre les langues enseignées dans le cas d'un système éducatif considéré dans son ensemble, en l'occurrence celui de Madagascar.

5.3.2.1 La MPI pour l'enseignement d'une langue étrangère en Europe : le cas du français pour des anglophones

Il nous faut à présent exemplifier notre démarche et illustrer les déplacements dans la manière d'enseigner et d'apprendre, la question de l'évaluation ayant déjà été abordée en 5.1. Pour ce faire, nous prendrons l'exemple de l'enseignement du FLE à des publics anglophones [19].

Le français et l'anglais appartiennent à deux familles différentes, latine pour la première, germanique pour la seconde, ce qui laisse présager de distances importantes. On constate pourtant que les proximités entre les deux langues sont très nombreuses : elles ne sont pas parentes* mais voisines* et l'on peut, dans l'optique de la MPI, les mettre à profit pour enseigner-apprendre l'anglais quand on est francophone (de L1 ou L2) ou pour enseigner-apprendre le français quand on est anglophone (de L1 ou de L2).

a. Les proximités, bases des transferts

S'il est possible en principe dans le cadre de la MPI de considérer l'ensemble des domaines de la langue-culture (phonétique, morphologie, syntaxe, lexique, aspects

19. Notre proposition fait écho à un très bon article de Forlot et Beaucamp (2008) dont le résumé contenait la proposition programmatique suivante : « Nous en appelons donc au développement d'une approche pédagogique « néo-contrastive » qui, sans nuire au communicationnel, participe d'une démarche de réappropriation du rapport historique unissant les deux langues à des fins de conscientisation linguistique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. »

culturels), nous aborderons ici seulement deux domaines, le lexique et la syntaxe, avec quelques éléments de morphologie, dans la mesure où ce sont les plus rentables en termes de transferts linguistiques*. Cela ne veut pas dire que les autres aspects ne sont pas concernés : nous pensons que d'autres didacticiens pourraient aisément poursuivre ce qui n'est dans le cadre de cet ouvrage qu'une simple proposition, sans aucune prétention à l'exhaustivité.

Dans le domaine lexical, on considère généralement que, du fait des apports successifs des Normands puis des descendants de Guillaume le Conquérant à la tête du Royaume, entre 60 et 70 % du lexique de l'anglais est d'origine normande et française. Walter (2001) avance ces proportions, ce qui ne signifie pas qu'autant de mots soient directement transparents. On estime à plus de 400 les verbes fréquents transparents à l'écrit [20] et à plus de 600 les noms fréquents transparents [21].

Il faut également prendre en compte l'important fonds lexical des sciences et des techniques, directement issu du latin, et qui constitue un stock de mots dont les racines sont partagées avec le français. La proximité lexicale s'est encore accrue du fait, à l'inverse, des emprunts du français à l'anglais dans nombre de domaines depuis un siècle, tendance qui va s'accélérant et qui concerne de plus en plus, après des domaines techniques, la langue de communication usuelle.

La morphologie lexicale révèle également des rapprochements importants, ainsi pour les noms :

Français / **Anglais**

isme ism

tion tion

sion sion

ie y

té ty

ique ic

ose osis (metamorphosis)

Dans le domaine syntaxique, on pourrait penser que les écarts sont si importants qu'il est vain de vouloir s'appuyer sur des proximités pour aller de l'anglais vers le français. C'est pourtant très loin d'être le cas, et l'on peut très aisément recenser une dizaine de schémas syntaxiques strictement identiques dans les deux langues :

P1 : NP + V to be + dét + N (Nom) : Susan is a girl avec des variantes possibles : NP + V to be + dét + adj + N (Nom) : Susan is a good student

P2 : NP + V to be + adj : Susan is nice

20. Les différences à l'oral permettent plus difficilement de parler de transparence.

21. Plus de 3 000 mots, 3222 plus exactement selon Jean Camion : *English French Homographs – Homographes français anglais*, 1993, ouvrage non publié, cité par H. Walter : *Honni soit qui mal y pense*, Robert Laffont, 2001, p. 121.

P3 : NP + V + COD : Susan loves life

P4 : NP + V : Susan sleeps

P5 : NP + V + CC : Susan sleeps in the office

P6 : NP + V + COD + CC : Susan reads a book in the office

P7 : NP + V + COI : Susan speaks to a colleague

P8 : NP + V +COD + COS : Susan gives information to a colleague

P9 : NP + V + COI + CC : Susan speaks to a colleague in the office

On peut même aller plus loin et repérer dans des corpus de phrases *ad hoc* ou dans des textes authentiques des structures complexes qui soient identiques :

- Proposition conditionnelle : Susan is happy if she . . . / Susan est heureuse si. . .

- Proposition relative : Susan is a woman who lives in London / Susan est une femme qui. . .

- Phrase interrogative partielle, avec mot interrogatif : Who lives here (Qui vit ici ?) : Mot int + V + CC

Pour une réflexion plus précise des parentés de l'anglais et du français, on pourra se reporter à Robert (2008).

b. Quels scénarios pour enseigner-apprendre le français après l'anglais dans l'optique de la MPI ?

Notre optique est clairement pluriméthodologique. Cela signifie que nous n'allons pas fournir prêts à l'emploi des canevas ou des modèles, car les activités à mettre en œuvre peuvent relever de plusieurs méthodologies, allant du recours à la traduction aux approches actionnelles. . . Les exemples que nous donnons sont donc simplement illustratifs.

Niveau débutant

Priorité à la compréhension

Devoir produire en langue étrangère, très vite, est une injonction qui peut avoir un effet inhibiteur sur les apprenants. On peut tout à fait travailler essentiellement la compréhension et pour cela, il vaut mieux dans le cadre de l'enseignement du français à des anglophones, s'appuyer sur des documents écrits, la transparence étant bien plus importante qu'à l'oral.

Systématicité des apprentissages

La systématicité aide la mémorisation. Du point de vue lexical, cette dimension peut être atteinte en travaillant

— sur des champs lexicaux : animaux (gazelle, puma, elephant, kangaroo, crocodile, tiger, rat, lion, etc.), musique (music, instruments, saxophone, tambourine, guitar, trumpet, etc.), nourriture (melon, banana, pork, mutton, beef,

olive, apricot, carrot, biscuit, etc.), vêtements (shorts, pyjamas, boots, cardigan, etc.), disciplines scolaires (mathematics, history, geography, music, etc.), sans oublier le sport (tennis, football...).

— sur des ressemblances morphologiques [22] : préfixes bi – bimonthly/bimensuel ; de – decomposed /décomposer ; dis – disoriented / désorienté ; em – embark, / embarquer ; en – encourage / encourager ; ex – except / excepter, il- illegal / illégal ; im – impenetrable / impénétrable ; in – inconvenient / inconvénient, inter- interlocutor/ interlocuteur, etc ; les suffixes sélectionnés sont :-able- acceptable / acceptable, -age – marriage / mariage ; al – autumnal / automnal ; an – American / Americain (variante en –ain), -ance –resemblance/ ressemblance ; -ant – protestant / protestant, -ary – rudimentary/ rudimentaire (variante an -aire), -ation – formation / formation ; -ee – employee/employés, -eer – engineer/ingénieur (variante en -eur), -ence – patience/ patience ; -ry – flattery / flatterie ; – ess- tigress /tigresse (variante en –esse)

Progressivité dans les apprentissages

On pourra, en termes de progression, faire travailler les élèves au cours de séances présentant :

— L'identique* dans les deux langues : à l'écrit entre anglais et français, lion/lion, secret/secret, village/village, division/division, attention/attention par exemple.

Les 10 schémas de phrase strictement identiques seraient abordés ici.

— Le similaire* : mystère/*mystery*, misère/*misery*, etc.

Des schémas de phrase voisins seraient étudiés, comme dans le type de phrase suivant, où la construction est seulement voisine et pas identique, du fait de l'usage différent du déterminant : *I'm a dentist* – je suis dentiste. Autre exemple, avec la préposition locative cette fois : *I live in France* – Je vis en France (identique) mais *I live in Paris* – je vis à Paris (voisin).

— Le différent* : on peut, à partir des mots vus comme identiques à l'écrit, passer de l'écrit à l'oral et étudier les différences du point de vue de la phonétique (sons, accents de mot) mais aussi de la lecture (correspondances phonie-graphie différentes).

En syntaxe, la place de l'adjectif est un bon exemple de ces différences étudiables, toujours devant en anglais, parfois devant en français (et on commencera par ces cas), mais également derrière (deuxième temps de l'étude).

— Le spécifique* à la L2 : par exemple le genre des noms en français, que l'on pourra aborder en sensibilisant les élèves en anglais aux marques de sexe que peuvent porter certains noms, puis en allant avec la langue française du sexe (motivé) vers le genre (non motivé), comme on le verra (5.3.2.2.) à travers un exemple détaillé concernant l'apprentissage du français par des publics maliens.

22. Ces exemples sont empruntés à Nicoleta-Loredana Moroşan (2013), « La mise à profit des ressemblances lexicales interlinguistiques dans la classe de français langue étrangère », *Synergies Roumanie* n° 8, p. 95-106.

L'ensemble de ces propositions, pour l'enseignement-apprentissage du lexique, de la phonétique, de la lecture décodage, de la morphologie nominale, verbale, adjectivale, de la syntaxe, constitue une entrée dans la langue qui donne confiance aux apprenants et accélère le rythme des apprentissages, et qui est susceptible de les rendre plus autonomes.

Niveau intermédiaire et avancé

La MPI met à profit le déjà-là* (aspect psycholinguistique) et la proximité entre les langues (dimension linguistique comparative), en s'appuyant sur des savoirs sur les langues à travers un déjà-construit* (dimension métalinguistique) et en favorisant la réflexion sur la manière dont s'effectuent les nouveaux apprentissages (dimension métacognitive).

On vient de voir que les premiers apprentissages travaillent particulièrement la dimension interlinguistique – en privilégiant la compréhension, l'écrit, les activités de comparaison, ce qui n'exclut pas, nous le répétons, d'inscrire par ailleurs les activités dans une MA, une AC ou une PA, selon les cultures d'enseignement-apprentissage, pour « entrer » au plus vite dans la langue.

Passé ce stade, qui peut rapidement amener les apprenants à un niveau qui serait aujourd'hui considéré comme de niveau débutant avancé, l'essentiel de ce qui peut être enseigné/appris en matière de « langue » par rapport à la L1 l'a été. La MPI va alors déplacer le curseur sur les transferts de compétence en matière d'autres compétences, de compréhension, d'interaction et/ou d'action sociale.

Nous illustrerons notre propos en prenant pour exemple les apprentissages en matière de compréhension de l'écrit. La compréhension de l'écrit est en particulier une affaire d'inférences. Le point a déjà été abordé dans le présent ouvrage à propos du référentiel algérien (*cf.* les sous-chapitre 4.2.3.1. et 4.2.3.2). L'aptitude à réaliser des inférences sollicite deux dimensions :

- l'inférence intratextuelle : la mise en relation de deux éléments explicites du texte pour tirer une troisième information qui est, elle, implicite ;

- l'inférence extratextuelle : la mise en relation d'un ou de plusieurs éléments explicites du texte avec une connaissance relative à l'univers de référence du texte pour comprendre la signification, implicite.

L'inférence est un mécanisme présent dans toute lecture, quelle que soit la langue. C'est en L1 qu'il se met en place et c'est dans l'enseignement de la L1 qu'il doit être entraîné ; il est souhaitable que progressivement, en L1, l'usage des inférences soit l'objet d'un apprentissage explicite afin que les apprenants puissent en faire usage dans les lectures en langues étrangères auxquelles ils sont confrontés. Il s'agit là d'un type de transfert* d'autant plus important que les connaissances liées aux univers de référence en langue étrangère sont souvent moins nombreuses qu'en L1, ce qui rend plus difficiles les nécessaires inférences extratextuelles en L2. À défaut de posséder les connaissances nécessaires à la pleine compréhension, l'apprenant doit être capable de prendre en compte le fait qu'il lui manque précisément une ou des connaissances nécessaires afin d'adapter en conséquence sa stratégie de lecture : s'arrêter, se documenter, inférer et

reprendre sa lecture, ou bien accepter provisoirement de ne pas comprendre « tout », poursuivre, enfin revenir plus tard sur le problème s'il constitue un trop gros obstacle pour la compréhension du texte.

La compréhension de textes a partie liée avec les compétences en matière de lexique, pour lesquelles la MPI constitue un moyen intéressant d'enseignement-apprentissage. Elle a aussi partie liée avec la dimension culturelle de la langue étrangère : dans un mouvement dialectique, plus l'apprenant possède de connaissances relatives à la culture en langue étrangère, mieux il est à même d'inférer et de comprendre des textes et dans le même temps, plus il lit en langue étrangère, plus il est confronté à des univers de référence étrangers et plus il accroît ses connaissances.

En ce sens, la compréhension écrite pourrait occuper une place très importante dans la MPI, mettant à profit le canal offrant la plus grande transparence. L'enseignant et l'apprenant peuvent en outre mettre à profit les connaissances qui seraient construites en L1 sur les caractéristiques des types et des genres textuels (voir les nombreux travaux d'Adam (1997 notamment) ou ceux socioconstructivistes de Bronckhart (1996 par exemple) pour les transférer en L2. Certes, tout n'est pas transférable sans accompagnement – on en montrera plus loin des exemples précis à partir de cas tirés de l'enseignement du français à des élèves du Mali –, mais dans les macro-genres textuels (le conte, le fait divers, l'interview, etc.) les éléments identiques* sont suffisamment importants (entre l'anglais et le français du moins, situation qui constitue notre exemple) pour que la MPI puisse s'appuyer sur un déjà-là* important… à la condition que celui-ci ait fait l'objet d'un regard méta en L1, langue de référence*, et constitue de ce fait un déjà-construit*. Ensuite, à un niveau d'enseignement plus avancé, on peut montrer que les formats peuvent être seulement similaires* : la structure d'un article de presse de langue anglaise ressemble à celle d'un article de la presse francophone, mais avec un plan qui n'exclut pas les répétitions et qui s'accommode bien d'une déclinaison en un grand nombre de petits paragraphes. Enfin, à un niveau encore plus élaboré, la manière d'écrire des titres d'article (et donc de les lire) est aussi passablement différente [23].

Sur ces éléments, nous n'avons pas la prétention d'être originaux : d'autres que nous ont emprunté il y a longtemps ces voies pour la lecture et la production d'écrits (Vigner, 1979 ; Moirand, 1979) ainsi que pour l'oral (Lebre-Peytard, 1990). Mais ils ne se situaient pas dans cette orientation à la fois plurilingue et intégrée, qui nous permet de donner aux outils et démarches qu'ils ont proposés (en particulier ceux de « l'analyse pré-pédagogique » de Moirand) une nouvelle destination au sein d'un parcours global d'enseignement-apprentissage des langues.

Nous avons montré comment la MPI pouvait permettre d'accélérer les débuts des apprentissages, contribuer à rendre les élèves actifs et renforcer leur autonomie dans leurs apprentissages. Les mêmes principes didactiques appliqués à du français pour des hispanophones ou des germanophones conduiraient à des itinéraires différents, mais ils seraient à bâtir selon la même logique, en fonction des langues composant

23. À ce sujet, on pourra lire Carmen-Ecaterina Astirbei (2011), « Particularités de la traduction du texte de presse : le problème du titre journalistique », Traduire n° 225, 2011. Mis en ligne le 10 février 2014, consulté le 25 mai 2019. URL : http ://journals.openedition.org/traduire/85.

le plurilinguisme de la situation didactique et de leurs objectifs officiels, ainsi qu'en fonction des cultures d'enseignement-apprentissage [24].

Il nous reste à montrer que la manière d'aborder l'enseignement des langues en MPI – qui n'est en aucun cas une solution clés en mains mais une manière de penser les objectifs, les contenus, les activités à partir de situations didactiques déterminées – est valable pour d'autres publics qu'européens, qu'elle a sa pertinence même quand les langues en présence sont très éloignées et dans des contextes où les langues ont des statuts différents (langue de première socialisation, de scolarisation, d'enseignement, langue matière).

C'est le cas des langues africaines et du français, et nous allons maintenant illustrer la possibilité de mettre en œuvre des scénarios* de transfert de compétences dans l'enseignement scolaire d'un pays africain : le Mali.

5.3.2.2 La MPI pour l'enseignement de langues non apparentées : scénarios de transferts de compétences linguistiques entre langues africaines et langue française au Mali

On pourrait considérer que la MPI, exploitant les proximités interlinguistiques pour favoriser les apprentissages, donner confiance aux apprenants, accélérer les débuts de l'acquisition, doter les apprenants de stratégies pour développer des habiletés communicatives en langue étrangère, n'est pas une solution adéquate dès lors que les langues ne sont ni parentes* ni voisines*, mais éloignées. Nous allons montrer qu'il n'en est rien, et que la MPI reste pertinente dans ces cas en apparence inappropriés, à la condition de préparer des scénarios* de transfert du type de ceux que nous allons présenter ici.

Le premier constat est que dans ces cas, sur l'éventail des distances, l'identique* va être plus réduit que pour des langues apparentées (ce qui n'empêche pas de l'exploiter) et qu'il va falloir travailler sur le similaire*, le différent* et même sur le spécifique*. En effet, plus les fonctionnements de la L2 seront spécifiques à cette dernière, ne correspondant pas à ceux de la L1, plus il va être important de prévoir un cheminement permettant aux apprenants de découvrir cette réalité linguistique à laquelle les compétences acquises en L1 ne les ont pas du tout préparés. C'est donc d'abord en L1, langue de référence*, que va commencer la prise de conscience, que va se mettre en place une analyse métalinguistique (plus ou moins explicite selon l'âge de l'apprenant, la tradition grammaticale liée à l'enseignement de la L1, l'avancement dans la construction de la notion travaillée) qui préparera le transfert* vers la découverte du fonctionnement en L2. Il ne s'agit pas de faire des cours de grammaire, mais de mettre en place des moments réflexifs par tous les types d'activité imaginables en L2, selon la culture d'enseignement-apprentissage dans laquelle on s'inscrit.

Nous donnerons ici deux exemples de scénario de transfert*, pris dans le contexte de l'enseignement du français au Mali. Le premier concerne une catégorie grammaticale, la dimension du genre, qui existe seulement en français mais qui n'est présente dans

24. Rappelons que la MPI est adaptée à des publics linguistiquement homogènes, qui partagent au moins une langue, de première socialisation ou langue 2. Quand les publics sont totalement hétérogènes, il faut, dans le cadre d'une réflexion pluriméthodologique qui est la nôtre, adopter d'autres réponses didactiques.

aucune des quatre langues maliennes de notre étude[25] : il s'agit donc d'un cas de transfert* pour une réalité *spécifique** à la L2. Le second exemple traite de l'ordre des mots dans la phrase déclarative et concerne une réalité que nous caractériserons comme étant *différente**. Précisons avant de commencer que depuis 2005, 20 à 25% des classes fonctionnent selon un curriculum bi-plurilingue transitionnel : en première année, seule la langue malienne est enseignée, le français est introduit comme matière en deuxième année et commence à jouer le rôle de langue d'enseignement* en année 3. L'enseignement de la langue 1 est conçu selon une AC assez radicale, sans aucun développement de compétences métalinguistiques, et en prenant pour modèle l'enseignement d'une langue étrangère et non celui d'une langue première. Un choix qui est évidemment non pertinent – les langues africaines sont des langues de première socialisation et ne peuvent être abordées comme des langues 2 –, mais qui s'explique par l'influence qu'a eu sur les (*curricula* plurilingues africains le courant pédagogique qui s'est appelé « méthodologie convergente » ou bien encore « pédagogie convergente », dont nous avons critiqué précisément les insuffisances (Maurer, 2007) mais dont on retrouve des traces dans d'autres pays, Niger notamment, ce dernier cas ayant donné lieu à une critique approfondie dans Maurer (2018).

Exemple 1 : Construction de la notion de genre (un fonctionnement spécifique* à la L2)

On part du constat que dans au moins trois langues, bamanankan, songhay ou tamasheq, la catégorie grammaticale du genre n'existe pas : le nom n'est pas genré, l'adjectif ne s'accorde pas, les déterminants ne varient pas. Cette absence rend délicat l'apprentissage du français si l'enseignant ne prévoit aucun travail particulier sur ce point en pensant que, par la seule imprégnation, les élèves vont arriver à construire seuls la notion, alors que les occasions d'entendre et de parler français sont rares pour l'immense majorité des Maliens, notamment ceux qui vivent en dehors de Bamako et même pour ceux-là parfois ! La « pédagogie convergente* » qui continue, malgré ses insuffisances, à inspirer le curriculum plurilingue officiel du pays (pour une critique de ce courant, voir Maurer 2007) est une variante d'approche communicative sans activités métalinguistiques, de sorte qu'on risque de condamner la plupart des élèves à passer totalement à côté de cette réalité, si importante en français qu'elle commande une bonne partie des phénomènes d'accord.

1. Sensibilisation et construction en L1

Si le genre n'existe pas, on peut toutefois commencer une sensibilisation à partir de réalités présentes dans les langues maliennes et s'appuyer dans un premier temps sur une réalité moins éloignée, similaire*, à savoir les marques du sexe de certains êtres animés qui, elles, existent bien. Ce début de parcours peut être initié dès la première

25. Les deux exemples fournis ici sont développés à partir d'une recherche-action qui a été menée sous la direction de M. Verdelhan-Bourgade en 2003 avec la Direction de l'Enseignement Normal au Mali et la Direction Nationale de l'Éducation de Base : il s'agissait de fournir des outils aux formateurs de formateurs afin de mettre en place un système éducatif bi-plurilingue. Sur les onze langues nationales du Mali, quatre étaient concernées par cette recherche : le bamanankan, le songhay, le fula (peul), le tamasheq. En poste auprès de ces deux services entre 2003 et 2005, nous avons pu (Maurer) poursuivre ce travail avec les agents du Ministère jusqu'à la production d'un fascicule d'une quarantaine de pages constitué de fiches de transfert (pas encore appelées ainsi à l'époque…) dans les domaines de la phonétique, de la lecture, de l'orthographe, de la morphosyntaxe, du lexique. Les deux exemples donnés ici sont des reprises développées personnelles de deux de ces fiches.

année de L1 dans le système éducatif bi-plurilingue transitionnel local, où le français est une matière en deuxième année avant de commencer à relayer la langue malienne dans le rôle de médium d'enseignement dès la troisième année.

C'est avec le déjà-là* que constituent les marques du sexe en L1 que l'on va créer un déjà-construit* au moyen d'une série d'observations menées en L1 : le scénario de transfert* vers le français commencera par la construction de la notion de genre en L1 et se poursuivra par le repérage des marques du genre en L2.

Nous proposons ci-dessous une série d'activités simples pour ce parcours de découverte. Elles sont adaptées à des conditions d'enseignement qui sont celles de classes sans grands moyens matériels, sans manuels de L1, et avec des enseignants la plupart du temps sans formation linguistique en L1 et dotés d'une maîtrise de la langue française qui ne dépasse quasiment jamais le niveau B1. Dans d'autres contextes, il serait possible d'opérer différemment.

a. Faire dire et écrire aux élèves dans leur L1 des couples de mots marquant la variation du sexe (noms d'animaux, de personnes).

Exemples :

en bamanankan : falicɛ / falimuso (âne/ânesse) ;

en songhay : bari alu /bari woy (cheval/jument) ;

en fulfulde : ngaariguu/tefeewu (cheval/jument) ;

en tamasheq : alyad/taliyat (garçon/fille).

Faire remarquer ce qui change selon que l'on désigne un mâle ou une femelle. Souvent dans une même langue, il existe plusieurs façons de noter la différence sexuelle : si les élèves remarquent cette diversité, c'est intéressant car on peut voir derrière la diversité des formes le fait que la même notion est exprimée.

b. Faire établir des listes de mots par les élèves, les faire parler des différences. Leur faire trouver ensuite d'autres mots illustrant le fait.

c. Au terme de ce parcours, faire déduire par les élèves la règle de fonctionnement, exprimée dans leur propre métalangage, pour expliquer les marques du sexe. Constituer si besoin des outils de référence (affiches murales, boîtes de rangement) matérialisant cette élaboration.

2. Construire la catégorie en langue française

Le scénario de transfert* se poursuit pendant la première année de français, quand l'élève commence à savoir communiquer, dire quelques phrases, qu'il connaît quelques noms relatifs au champ lexical de la famille, des noms d'objets usuels courants, des noms d'animaux. La séquence de construction de la notion doit s'étaler sur plusieurs séances, pendant plusieurs semaines.

Elle commence par un rappel de la règle de fonctionnement en L1, savoir métalinguistique qui a été construit quelques mois avant et que l'on réactive en le faisant pratiquer

à nouveau : le maître demande aux élèves de fournir des exemples, fait produire des phrases en L1, fait opérer des transformations : il peut également demander aux élèves de rappeler comment cela fonctionne, passant donc ainsi au niveau métalinguistique.

Puis vient l'observation en français, construite progressivement, par étapes, pour ménager des paliers de difficulté croissante.

a. Demander aux élèves de donner des prénoms français de filles et des prénoms de garçons, utilisés dans l'entourage en contexte chrétien ou entendus à la télévision, vus dans des histoires. Ces noms propres sont genrés pour la plupart. Le genre est motivé par le sexe. On est très proche ici du fonctionnement en L1 (le même exercice peut d'ailleurs être fait en L1 en parallèle dans les deux langues).

b. Demander quels sont les mots qui désignent les membres de la famille en français. Les classer selon qu'ils désignent des hommes ou des femmes.

Exemples

Le père, le frère, l'oncle, le grand-père, le cousin, le neveu

La mère, la sœur, la tante, la grand-mère, la cousine, la nièce

c. Faire observer la variation lexicale en fonction du sexe.

À ce stade, la notion de genre n'est pas encore abordée.

d. Demander à quel mot on reconnaît le sexe. Faire conclure qu'en français, le plus sûr moyen de repérer le sexe (puis le genre) est le « déterminant », en l'occurrence celui qui « détermine » le sexe… et le genre qui sera vu plus tard. On n'utilisera pas ce mot à ce stade si la catégorie n'est pas construite, se contentant d'approximations produites par les élèves (« petit mot devant », etc.)

Conclusions à tirer :

Devant le nom pour un homme, on trouve des mots comme *un*, *le*, *mon*…

Devant le nom pour une femme, on trouve des mots comme *une*, *la*, *ma*…

e. Aborder la notion de genre à partir d'une activité de lecture sur un texte comportant des noms d'animaux. L'activité supposant des compétences de lecteur, une variante consiste à la proposer oralement.

Texte [26]

26. Le texte n'a qu'une valeur illustrative. Il est pris dans un contexte basiquement « africain », celui des animaux traditionnels de la brousse que les enfants connaissent par les contes et légendes. On peut aussi prendre un texte avec des animaux domestiques, pour lesquels la forme féminine existe également : chat/chatte, chien/chienne.

On dit que le lion est le roi des animaux. Il n'est pas plus gros qu'un éléphant, pas plus grand qu'une girafe, pas plus rapide qu'un guépard. Mais il est très puissant, respecté et majestueux et la lionne est très habile à la chasse.

Consigne :

Classer les noms d'animaux en masculins et féminins.

Le classement correspond-il toujours à la division mâle-femelle ?

On amène les élèves à voir que la division mâle/femelle fonctionne parfois (le lion, la lionne) mais que pour d'autres animaux ce n'est pas le cas (une girafe : rien ne garantit que ce soit une femelle).

Introduire la girafe mâle / la girafe femelle ; un éléphant mâle/ un éléphant femelle qui sont l'exact calque des manières de marquer le sexe dans les L1. Le fait que girafe soit toujours un mot précédé de « la » ou de « une » et l'éléphant toujours précédé de « le » ou de « un » permet d'introduire la catégorie du genre grammatical, à côté de celle du sexe des personnes et des animaux. On peut utiliser les catégories grammaticales du français : masculin/féminin.

f. Mettre les élèves en situation d'analyse de noms désignant des réalités non-animées.

Texte

Le garçon joue avec une boîte. Son copain attrape un chiffon. Il essuie la roue du vélo.

Consignes

Classer les mots en mots masculins et féminins.

Quel mot sert à le faire ?

Conclusion à tirer :

En français tous les noms prennent la marque du masculin ou du féminin, pas seulement les êtres vivants. C'est ce que l'on appelle le « genre » des noms.

La phase de construction/découverte de la catégorie est terminée. Les élèves ont découvert, en partant de la L1 et en s'appuyant sur elle, un fonctionnement qui est pourtant absolument spécifique à la langue française. Une étape d'exercisation/renforcement/-réinvestissement peut commencer, au gré des options didactiques de l'enseignant.

Prolongement

Dans les jours qui suivent, chaque fois qu'un nom nouveau est rencontré, on fait dire aux élèves s'il est féminin ou masculin. On peut créer en classe des affiches avec deux colonnes, celle du masculin et celle du féminin, dans lesquelles on inscrit les mots nouveaux, avec leur déterminant. On peut aussi créer des boîtes pour ranger les étiquettes de mots.

Exemple 2 : Ordre des mots dans la phrase déclarative (un fonctionnement différent* en L1 et L2)

On part du constat qu'en français, l'ordre habituel de la phrase déclarative construite avec complément d'objet est S–V–CO. En songhay de Gao et en bamanankan, l'ordre obligatoire est S–CO–V. Il faut faire découvrir aux apprenants ce fonctionnement différent, en construisant un savoir relatif à l'ordre des mots en L1, qui constitue un déjà-là*.

1. Faire observer l'ordre des mots en L1

Cette observation peut se faire dès la première année. Le transfert pourra s'opérer si pendant cette première année, l'élève construit les notions de verbe et de sujet dans sa langue. Le transfert de ces deux notions au français est la condition pour que l'apprentissage de l'ordre des mots dans cette L2 soit optimal.

a. Faire repérer aux élèves la place de l'objet avant le verbe. Si la notion de verbe n'est pas connue, on l'abordera par une série de jeux :

ex. : Le maître donne oralement des débuts de phrase : S-CO+ ...

Il demande aux élèves de compléter et de finir la phrase. Pour ce faire, ils devront produire des verbes. La notion de verbe peut alors être proposée aux élèves pour les aider à comprendre le fonctionnement de la phrase. C'est en L1, langue de référence, que le métalangage doit être construit, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement actuel de la L1 au Mali, d'inspiration strictement communicative. La notion peut être abordée seulement en extension, à partir d'une liste d'exemples non finie et donc sur un mode encore relativement implicite, ou en compréhension en utilisant une définition, assortie d'exemples, et donc sur un mode plus explicite. Les deux modes sont possibles, ils peuvent être utilisés seuls ou successivement, selon les traditions les plus en usage dans le contexte.

b. Si la notion n'est pas connue, faire construire aux élèves la notion de sujet.

Sur le même modèle, le maître fournit oralement des fins de phrase : ... + CO-V

Le maître demande aux élèves de compléter les phrases en proposant des sujets. Pour ce faire, ils doivent donc produire des sujets. La notion de sujet peut alors être proposée aux élèves pour les aider à comprendre le fonctionnement de la phrase, sur le même mode que ce qui a été fait pour le verbe.

c. On peut consolider par la suite ces connaissances sur le verbe et sur le sujet par des phases d'exercisation.

2. Faire observer le fait en français

Le transfert* va d'abord concerner les notions de verbe et de sujet. Elles sont déjà connues en L1. Cet apprentissage peut se faire dès le début de l'enseignement oral du français, en même temps que l'on apprend aux élèves à communiquer (au moyen de lectures, de dialogues, de jeux de rôles, etc.).

a. Faire repérer aux élèves la place de l'objet après le verbe. La notion d'objet n'étant pas forcément connue, on l'approchera par une série de jeux.

Le maître donne un début de phrase en français : S-V+... Il utilise le vocabulaire qui est déjà connu des élèves, qu'ils ont appris à travers des lectures, des activités en projet, des dialogues. Il demande aux élèves de compléter et de finir la phrase. Pour ce faire, ils doivent produire des compléments d'objet.

b. La comparaison peut alors être faite avec le fonctionnement de la phrase dans la langue de l'élève : les deux phrases sont écrites au tableau l'une en dessous de l'autre et des flèches illustrent les différences de position de l'objet et du verbe. Le sujet occupe la même place dans les deux langues.

Conclusions à faire tirer :

La phrase en français comporte au moins deux groupes de mots :

— le groupe sujet : ce ou celui ou celle dont on parle
— le groupe du verbe : donne des informations sur le sujet, ce qu'il fait, ce qu'il est

L'ordre dans le groupe du verbe est *verbe + complément.*

Au cours de cette phase de découverte/construction de la catégorie, les élèves ont découvert, en partant de la L1 et en s'appuyant sur elle, un fonctionnement qui, sans être absolument spécifique à la langue française (contrairement au genre), est différent par la place de l'objet. Une étape d'exercisation sous diverses formes visant le renforcement et permettant des réemplois (dirigés, libres, spontanés, voir 4.2.1.) peut commencer selon la méthodologie dans laquelle on choisit de s'inscrire.

Ces deux exemples illustrent des scénarios de transfert* en MPI, dans des cas qui ne sont pas de transfert simple* (sur éléments identiques* ou similaires*) mais qui nécessitent d'aménager des scénarios* de transfert (sur des éléments différents* ou spécifiques*). Les exemples ont été volontairement pris pour des langues *a priori* très éloignées. Ils doivent suffire à imaginer ce que pourraient être des scénarios de transfert entre l'anglais et le français, ainsi qu'entre langues d'une même famille.

Nous poursuivons notre exploration des manières dont la MPI permet de reposer les problématiques d'enseignement-apprentissage pour des langues *a priori* très éloignées mais, à titre d'illustration supplémentaire, en mettant cette fois l'accent sur les transferts* L1-L2 en matière de décodage en lecture.

5.3.2.3 La MPI pour les transferts de compétences en lecture entre L1 et L2 : une analyse pré-pédagogique, un outil d'apprentissage et un scénario de transfert au Mali

Les compétences de lecture font partie de celles qui, développées en L1 dès le plus jeune âge, sont potentiellement transférables dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. En effet, on peut considérer que, quand qu'on a appris à lire, c'est-à-dire, dans le cas d'une langue à principe alphabétique, quand on a découvert le fonctionnement

de ce principe, construit de manière efficace les relations complexes pour cette langue entre phonie et graphie et développé des stratégies efficaces de compréhension, on *sait* lire : on n'a donc pas à apprendre à nouveau à lire quand on entreprend l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Mais il est bien évident que, si l'on ne repart pas tout à fait de zéro, la distance entre la ligne de départ et la ligne d'arrivée n'est pas la même selon les langues source et cible concernées. La question du code graphique peut se poser (passage d'un alphabet à un autre) ainsi que celle du codage graphique (les valeurs d'un même graphème dans deux langues voisines sont rarement tout à fait les mêmes, et il faut dans ce cas construire partiellement de nouvelles relations oral-écrit). À cela s'ajoute le fait que l'acte de lecture suppose des compétences linguistiques (connaissance des structures syntaxiques, repérage des groupes de mots dans la phrase, mobilisation du lexique en L2) qui sont décisives dans la construction du sens. Enfin, lire en L2, c'est se confronter à des univers de sens qui peuvent être plus ou moins difficiles à déchiffrer (connaissances du monde, connotations et implicites culturels), même quand les autres éléments sont connus.

Nous allons donner un exemple des analyses qu'il est possible de mener entre L1 et L2, dans une optique MPI, à propos de la lecture en français pour des publics d'apprenants bambarophones (langue bamanankan) du Mali.

Nous commençons par une analyse pré-pédagogique puis nous fournirons l'exemple d'un outil d'aide à l'apprentissage qui pourrait accompagner le trajet des élèves, et nous terminerons par un exemple détaillé de scénario de transfert*.

A. Analyse pré-pédagogique

La MPI permet d'aborder le développement des compétences de décodage en lecture en optimisant les déjà-construits* des élèves en bamanankan au moment d'aborder la lecture en français. Une analyse pré-pédagogique doit être menée pour repérer les éléments directement transférables et ceux qui nécessitent un scénario de transfert*.

En bamanankan comme en français, la lecture s'opère de gauche à droite. Un transfert direct* est possible. Les signes de ponctuation sont les mêmes qu'en français : là encore, transfert direct*.

L'alphabet bamanankan comprend les graphèmes a b c d e ɛ f g h i j k l m n ɲ ŋ o ɔ p r s t u v w y z. [27]

Il existe des graphèmes spécifiques au bamanankan : ɛ ɔ ɲ ŋ. Ces graphèmes sont en fait empruntés à l'API (alphabet phonétique international). Dans un apprentissage intégré de la lecture en français après celui de la lecture en bamanankan, cette particularité doit être pensée : ɛ correspond à è ; ɲ à gn ; ŋ à ng ; ɔ à o. On notera aussi que le graphème q n'existe pas en bamanankan et qu'il est donc spécifique au français. Le v n'existe que dans des mots empruntés au français, le phonème étant absent en bamanankan : il est souvent prononcé assourdi, comme un [f].

27. Konta Mahamadou, Vydrin Valentin (2014), « Propositions pour l'orthographe du bamanankan », dans *Mandenkan* n° 52, p. 22–54.

Le système graphique du bamanankan est bi-univoque, c'est-à-dire que chaque son est noté par un seul graphème et que chaque graphème ne note qu'un seul son : un système graphique parfaitement transparent. Ce fonctionnement simple facilite l'entrée dans la lecture et l'écriture ainsi que la compréhension du principe alphabétique ; il constitue un argument en faveur de ceux qui militent pour l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs. Une fois les mécanismes de la lecture acquis dans cette langue que les enfants connaissent, il est plus simple d'opérer des transferts*, plus ou moins directs, on va le voir, au moment de la lecture en français.

Voici quelques éléments concernant la phonologie et la correspondance entre les sons et les graphèmes.

On distingue en bamanankan sept voyelles brèves [28] :

i — sìgi 's'asseoir' [i]

e — sé 'arriver' [e]

ɛ— jɛ̀ 'se réunir' [ɛ]

a — dá 'bouche' [a]

ɔ — kɔ́'dos' [ɔ]

o — tòli 'pourrir' [o]

u —sú 'nuit' [u]

On remarque que les voyelles fermées et ouvertes correspondent en bamanankan à deux graphèmes différents pour transcrire l'archiphonème [E]. Ces deux signes n'ont pas toujours été employés : le (é) et le (è) étaient utilisés pendant la période coloniale [29].

Il existe sept voyelles longues, désignées par des lettres doubles [30]. Voici quelques exemples de paires minimales (ou quasi-minimales) qui ne se distinguent que par la longueur vocalique :

i : ii — mìri 'poisson Microthrissa / míiri 'pensée'

e : ee — fère 'ourler, retrousser' / fèere 'vendre'

ɛ : ɛɛ — fɛ̀rɛ 'place publique' / fɛ̀ɛrɛ'ruse'

a : aa — bára 'place de danse' / báara 'travail'

ɔ : ɔɔ — kɔ́ri 'toucher légèrement' / kɔ́ɔri 'coton'

o : oo — fòlo 'goître' / fòolo 'mue'

u : uu — búru 'trompe' / búuru 'pain'

28. Dans les mots qui suivent, l'accentuation portée sur les voyelles est une notation de tonalité, non de degré d'aperture.

29. Sur l'histoire de l'alphabet du bamanankan et de son évolution, on consultera Etienne Balenghien (1988) « À propos de l'alphabet du bambara au Mali » dans *Mandenkan* n° 14-15, p. 13-26.

30. L'existence de ces voyelles longues ne pose pas de problème pour le passage de la lecture en bamanankan vers le français. L'élève sait les lire ; simplement il n'utilise pas cette compétence en français.

Il n'existe pas de voyelle nasale. Devant une consonne nasale (donc dans une position autre que devant une pause), la voyelle orale se réalise comme combinaison d'une voyelle suivie d'un élément nasal dont le point d'articulation correspond à celui de la consonne suivante. Cependant, l'élément nasal est toujours transcrit par la lettre n : kùnba 'gros' (prononcé [kùmbá]), cɛ̀nmasa 'grand géomancien' (prononcé [cɛ̀mmásá]), jànfa 'trahir' (prononcé [jàmfá]), fànka 'force' (prononcé [fàŋká]), jànjon 'hymne à la bravoure' (prononcé [jàɲjón]), jàntó 'veiller' (prononcé [jàntó]).

Les consonnes

p — pán 'sauter', pàlan 'seau'

b — bà 'chèvre', bàga 'poison'

t — tìle 'soleil', tára 'coller'

d — dá 'bouche, ouverture', dɛ̀mɛ'aider'

c — cún 'sauter de haut en bas', còolo 'errer' [31]

j — jɛ́gɛ 'poisson', júgu 'ennemi' [32]

k — gáari 'fil', kólo 'os'

g — gàban 'chapeau conique', gèse 'fil de chaîne'

f — fàli 'âne', fàsa 'nerf'

s — sàga 'mouton', séleke 'angle, coin'

z — zú 'joug', zènerali 'général'

h — láhara 'l'au-delà', hínɛ 'pitié'

l — lájɛ 'examiner', láadi 'conseiller'

r — sàra 'salaire', báara 'travail' [33]

v — vítiri 'vitre'

w — wári 'argent', wálima 'ou'

m — màlo 'riz', mùru 'couteau'

n — ná 'sauce', nɛ́nɛ 'froid'

ɲ— ɲɔ'mil', ɲàma 'ordure'

Il existe un digramme consonantique :

sh — shù 'chou', shɔ'haricot', shɛ́'poulet'

La prénasalisation des consonnes est notée ainsi :

nb — nbɛ́da 'grande rue'

31. « C » se prononce [tʃ].
32. « J »se prononce comme dans jazz.
33. Le « r » se lit roulé.

nc — ncɔ̀gɔn ‘pois sucrés’

nd — ndòba ‘eau peu profonde’

ng — ngɔ̀n ‘cynocéphale’

nj — njáraki ‘pas complètement mûr’

nf — nfírinfirinnin ‘papillon’

nk — nkàlon ‘mensonge’

ns — nsíirin ‘conte’

nt — ntàman ‘tambourin d’aisselle’

np — npògotigi ‘jeune fille’

Si l’on considère l’apprentissage du décodage dans une optique MPI, les élèves vont d’abord devoir découvrir – et ils le feront progressivement –, un élément-clé du fonctionnement général du système graphique français : le fait que le codage graphique, c’est-à-dire la relation entre phonèmes et graphèmes, n’est pas bi-univoque, contrairement à ce qui se passe en L1, ce qui fait du français une langue très peu transparente en comparaison du bamanankan. Ainsi, un phonème peut être transcrit par différents graphèmes (ex. [s], s, ss, c, -ti-, sc, et x dans certaines positions) et un graphème peut être utilisé pour transcrire différents phonèmes (ex : c pour [k] ou [s]). C’est pour l’élève une petite révolution mentale qu’il faut accompagner progressivement, en partant encore une fois de l’identique*.

Ensuite, on peut utiliser pour chaque graphème du français les catégories identique/-similaire/différent/spécifique. Nous donnons ci-dessous quelques exemples, sans prétention à l’exhaustivité, notre propos ici n’étant pas d’élaborer un support pour la formation des maîtres maliens ni une proposition curriculaire, deux types de documents pour lesquels une analyse pré-pédagogique complète serait indispensable.

- Des graphèmes ont en bamanankan et en français une valeur identique : ainsi, quand « a » transcrit [a] en français, quand « b » transcrit [b], etc. On peut opérer un transfert direct*.

- Des graphèmes sont utilisés de manière similaire, en ce sens que la différence est faible et qu’elle ne porte guère à conséquence dans l’illustration que nous donnons. Le transfert peut être également direct*, s’opérer de manière quasi implicite ou en ménageant non des séances de lecture mais bien de phonétique pour faire entendre la différence entre voyelle nasalisée et voyelle nasale : « an » en bamanankan note une voyelle orale nasalisée, et en français une voyelle nasale. Il en va de même pour les autres cas de voyelle+consonne nasale.

- Des graphèmes sont utilisés de manière différente en français :

Ainsi « u » transcrit [u] en L1 mais [y] en français et possède d’autres valeurs quand il est en digramme ; « c » transcrit toujours [tʃ] en bamanankan et parfois [k] parfois [s] en français. Il faut prévoir un scénario de transfert* (cf exemple ci-dessous pour le graphème g).

- Des graphèmes (simples ou digrammes) sont spécifiques* au français (q pour les consonnes, é, è, ê, ai, eu, ou, etc.) alors que le phonème existe en bamanankan ; là aussi, il faut prévoir des scénarios* de transfert.

Une fois opéré le versement de tous les graphèmes simples, digrammes et trigramme du français dans l'une ou l'autre des catégories, on peut programmer l'apprentissage du décodage en allant de l'identique au spécifique.

B. Une aide possible à l'enseignement-apprentissage : un outil d'apprentissage à construire en classe

C'est au cours de l'apprentissage de la lecture décodage en L1 que l'on va préparer le transfert*. On peut le faire en commençant à construire pour cette langue un référentiel d'apprentissage avec les élèves. Voici à quoi pourrait ressembler, à grands traits, pareil outil.

De conception très simple, il est vide au départ et conçu pour être rempli au fur et à mesure des apprentissages, comme mémoire commune de classe, chaque fois qu'une correspondance son-lettre a été découverte (quelle que soit la méthodologie d'enseignement de la lecture employée). Il ne doit pas être donné tout fait à des élèves mais refléter le parcours d'apprentissage de l'année et se compléter semaine après semaine, année après année. Pendant le temps où la L1 est enseignée, seules les deux premières colonnes sont remplies. La colonne de droite est construite au moment où la lecture en français commence. Nous ne produisons ici qu'un début d'outil, limité à quelques graphèmes.

L1		**Français**	
Je vois	**Je dis**	**Je dis**	**Je vois** (graphèmes spécifiques au français)
a	kaba + dessin (maïs)	une auto + dessin maman + dessin une fraise + dessin	**au** **an** **ai**
u	wulu + dessin (chien)	un mur + dessin une poule + dessin	 **ou**
		un coq + dessin	**q**
.....	.....	.....	.....

Commentaires :

En L1, il n'y a qu'un mot vedette par graphème en raison du caractère bi-univoque du codage graphique.

En français, il peut y en avoir plusieurs, autant que de valeurs phoniques.

Si la relation phonie-graphie est la même en français, on n'inscrit pas de nouveau mot vedette, pour ne faire apparaître que les nouvelles valeurs, celles qui feront l'objet d'un scénario de transfert*.

Avantages du référentiel :

— On ne fait apparaître dans la colonne « Français » que les éléments qui diffèrent de l'association son-graphie de L1.
— Ce système est évolutif et il permet au cours de l'apprentissage de prévoir, à côté de la valeur de base de la lettre (ex : le son [i] pour la lettre i) les valeurs secondaires et les combinaisons (ex : le son [wa] pour oi) ; l'enseignant peut prévoir les valeurs nouvelles des lettres qu'il aura à faire apprendre au cours de l'apprentissage et laisser la place correspondante pour enrichir les données au fur et à mesure.

Format du référentiel :

Un jeu d'affiches murales peut être constitué et rester en mémoire de classe. Les affiches peuvent suivre les élèves quand ils passent dans la classe supérieure afin que les nouvelles valeurs puissent être intégrées.

Voici enfin un exemple de transfert de compétence* de décodage, pris à nouveau dans le contexte malien et valable depuis trois langues de première socialisation, appelées nationales[34] au Mali, vers le français.

C. Un exemple détaillé de scénario de transfert en lecture : différence de transcription de son L1-L2 : le son [g]

On part du constat qu'en bamanankan, songhay, fula, tamasheq, le son [g] est transcrit seulement par la lettre g, et ce devant toutes les voyelles. En apprenant à lire en L1, les élèves maliens ont donc construit cette relation phonie-graphie qui est une relation simple bi-univoque (un phonème = un graphème ; un graphème = un phonème). En français, la relation phonie-graphie est la même que dans les langues maliennes devant « a, o, u ». Mais devant « e, é, i », il faut ajouter un « u » pour obtenir le même son.

En apprenant à lire et à écrire le français, les élèves vont donc devoir apprendre que cette lettre a parfois aussi la valeur qu'elle a dans « gentil ». Le transfert en MPI peut s'opérer en deux temps, par transfert simple des compétences acquises en L1 (pour g+a, o, u) puis par construction d'une nouvelle relation (pour g+i, e) au terme d'un scénario de transfert*.

Faire observer le fait en L1 (1e année)

On fera lire des mots, des phrases, des textes contenant le son et la lettre étudiés.

Exemples

en bamanankan : gala, gese, gingin

en fulfulde : garwal, gure, güreere, gerral

en songhay : goyri, gobu, gande, boogu

en tamasheq : goras, gamad

34. Nous utilisons le terme de langue nationale officiellement en usage au Mali pour désigner toutes les langues autres que le français et l'arabe et en usage dans une ethnie du pays, même si cette langue est transfrontalière.

Conclusion à tirer : Dans la langue nationale, la lettre « g » correspond toujours au son [g], quelle que soit la voyelle qui suit.

À la fin de la première année de lecture en L1, l'élève lit couramment « g » et écrit couramment le son [g], vu la bi-univocité de la relation phonie-graphie.

Construire la relation phonie-graphie en français (2e année)

Le transfert débute en deuxième année, avec l'introduction du français écrit et l'apprentissage de la lecture dans cette langue. Les élèves savent parfaitement entendre le son [g] et le lire en L1 : c'est la condition du transfert*, le « déjà-construit* ».

a. Première étape : transfert simple*

Réactivation des connaissances

L'enseignant fait lire en langue nationale des phrases contenant « g ». On réactive ainsi les connaissances.

Transfert simple* par projection sur la L2 du fonctionnement de la L1 : l'enseignant fait lire et écrire des mots en français où la lettre « g » a la même valeur que dans la langue nationale. Il présente des cas de « g » devant « a, o, u » (dans des textes, des phrases, des mots ou des syllabes isolées). Ainsi, les élèves s'appuient pour lire en français sur leurs compétences de décodage en L1. C'est le moment du transfert simple*.

Exemples

g+o : gorille, gobelet

g+a : gare, régale

g+u : ambigu

Conclusion à faire tirer par les élèves : en français, devant « a, o, u », la lettre « g » se prononce [g] comme dans la L1.

Suit une phase d'exercisation.

c. Deuxième étape : scénario de transfert*

Construction de la nouvelle relation phonie-graphie. Cette étape, qui prévoit un scénario de transfert*, peut avoir lieu le même jour ou un autre jour, le lendemain par exemple.

c.1. Discrimination orale du son [g] dans des mots français où il est employé devant « e, é, i ».

Exemples

guitare, vague, guerre

L'enseignant demande alors aux élèves d'écrire ces mots. Ils vont s'appuyer sur le transfert simple et écrire « logiquement » *gitare, *vage, *gerre.

L'enseignant écrit à son tour ces mots au tableau, en regard de ceux écrits par les élèves. Puis il fait observer quelle lettre a été ajoutée entre le « g » et la voyelle. Il s'agit du « u ». Il lit les mots à haute voix et fait remarquer que ce « u » ne se prononce pas, ne s'entend pas. Il lit à haute voix les mots écrits par les élèves et leur demande d'identifier le son alors entendu : c'est le son [ʒ].

Conclusion à faire tirer par les élèves : devant « i, e, é », le son [g] s'écrit *gu* en français.

c.2. Prise de conscience de ce qui se passerait en l'absence de la lettre « u » devant « i, e, é ».

L'enseignant fait entendre des mots où le son [ʒ] est employé devant [ə], [e], [i].

Exemples :

rouge, rangé, girafe

Il écrit au tableau ces mots et demande quelle lettre sert pour écrire le son [ʒ].

Conclusion à faire tirer par les élèves : en français, la lettre *g* ne sert pas toujours à écrire le son [g] ; elle sert aussi au son [ʒ].

Exercices

a. Lecture de listes de mots contenant la lettre *g*, *gu* devant voyelles *i*, *e*.
b. Copie de mots avec la lettre g suivie de *e*, *é*, *i*. Lecture de ces mots à haute voix.
c. Copie de mots avec les lettres gu suivies de *e*, *é*, *i*. Lecture de ces mots à haute voix.

Prolongement

C'est dans une autre leçon que les élèves vont rencontrer le graphème « j ». Ce graphème existe dans les langues maliennes mais correspond au groupe consonantique [dʒ] comme au début du mot « jazz ». Son apprentissage mettra en œuvre un nouveau scénario de transfert*.

Avant de conclure, rappelons que cet exemple, comme ceux donnés auparavant, est construit en prenant en compte les cultures d'enseignement-apprentissage au Mali et les conditions d'enseignement (manuels, effectifs, formation des maîtres) : il a été pensé pour des enseignants qui ne disposeraient pas de manuel, et donc *a fortiori* pas de manuel conçu dans une optique MPI, qui n'ont à leur disposition ni les facilitations des TICE (TBI, ordinateur, Internet) ni celles de l'audio. La plupart ont des pratiques magistrales expositives de cours et l'enseignement des langues dans une optique MPI pourrait être un moyen d'aller vers des pratiques de classe plus socio-constructivistes. Cet exemple n'a toute sa pertinence – c'est précisément ce qui fait sa valeur –, que dans ce contexte et devrait être adapté pour d'autres configurations.

5.3.2.4 La MPI pour gérer le plurilinguisme scolaire à Madagascar

Notre dernier exemple montrera comment la MPI peut contribuer à la gestion de l'enseignement des langues dans un système plurilingue mettant en présence une langue

autochtone standardisée, des variétés dialectales de cette langue, ainsi que le français et l'anglais. Ce système est assez complexe, on va le voir, en raison des différences de statut entre les langues, mais aussi des objectifs assignés à leur enseignement et des rapports de parenté entre elles.

L'éducation constitue l'une des priorités d'un gouvernement malgache ambitionnant de mettre le système éducatif au service du développement socioculturel, économique et environnemental du pays. Une enquête PASEC récente (2017) montre chez les élèves des niveaux en lecture et en langue qui situent le pays parmi les plus mal classés de l'Afrique francophone. Les résultats sont également alarmants en mathématiques. L'État, conscient de la situation actuelle, a décidé de redresser le système éducatif par l'élaboration en 2018-2019 du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) et du document Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy (COOCM).

En matière de langues, le COOCM prévoit que la langue malagasy soit utilisée tout au long du fondamental de 9 années, à partir de 6 ans. Le français est introduit progressivement à partir de la première année du 1er cycle. Un passage de la langue nationale vers le français en tant que langue d'enseignement commence à la 5ème année, pour certaines matières, à l'exclusion bien sûr du malagasy, et de l'anglais. La situation de partage du rôle de langue d'enseignement continue au lycée sans que la répartition soit clairement définie. Au technique et dans l'enseignement supérieur, le français est langue d'enseignement, sans toutefois que soit totalement exclue la langue malagasy, même si leurs rôles respectifs ne sont pas très clairement précisés.

Le malagasy et le français se partagent donc le rôle de langues d'enseignement*, dans un système éducatif que l'on peut qualifier de transitionnel précoce, le français commençant à être langue d'enseignement dès la cinquième année du 1er cycle. L'anglais est seulement une matière, dont l'apprentissage est prévu à partir de la quatrième année. Cette langue ne joue aucun rôle spécifique dans la société malgache : elle est très peu présente en ville et absente des campagnes, et l'exposition à l'anglais des élèves malgaches est donc très faible. Au moment où nous écrivons, les *curricula* malgaches ne sont pas encore rédigés et nous ne disposons que de ces cadrages généraux. Ils sont toutefois déjà suffisants pour élaborer une réflexion globale sur l'enseignement des langues dans une optique de MPI. C'est ce que nous allons faire en examinant successivement les termes qui composent la configuration didactique en matière de langues pour voir comment ces enseignements pourraient être pensés par la MPI à Madagascar.

a. Le statut des langues en présence

Le français et le malagasy sont des langues officielles ; le français s'est imposé pendant la colonisation, son rôle n'a été que partiellement remis en question pendant la période dite de malgachisation, entre 1974 et le début de la décennie 90 ; il est, pour nombre d'enfants qui ne l'entendent pas pratiquer, une langue « étrangère », même si son officialité lui confère un certain nombre d'usages sociaux, administratifs, politiques et un rôle important dans l'accès à l'emploi formel. Mais il n'est pratiqué que par une part de la population variant entre 10 et 20 %, avec des écarts selon les régions et selon que l'on vit en ville ou en zone rurale.

En ce qui concerne le malagasy (qui utilise les caractères latins comme le français), il faut commencer par distinguer les parlers régionaux (11 variétés dialectales) du *malagasy ôfisialy* (standardisé à partir de la variété dite du plateau, parlée par l'ethnie Merina) : alors que les dialectes sont les langues de première socialisation* des élèves, le *malagasy ôfisialy* est la langue de scolarisation*, celle des écrits scolaires et de l'apprentissage de la lecture. Mais il n'est langue de première socialisation* que pour les élèves de la région d'Antananarivo. Pour tous les autres, la scolarisation propose un plurilinguisme malgache : l'élève arrive avec des compétences acquises dans un dialecte et va devoir apprendre une variété nouvelle pour faire ses apprentissages premiers dans cette variété. En ce qui concerne la communication, l'élève sait réaliser oralement en dialecte, de la manière dont le font les enfants de 6-7 ans, les actes de communication oraux dans des contextes non formels, et il n'a pas besoin d'apprendre à les réaliser en *malagasy ôfisialy*, compte tenu de la faible distance entre les usages communicatifs pour les deux variétés. Ce plurilinguisme s'enrichit ensuite pour tous avec les premiers apprentissages scolaires du français puis, quelques années après, de l'anglais.

b. La proximité/éloignement entre les différentes langues concernées

Les dialectes et le *malagasy ôfisialy* sont très proches, les différences se situant seulement au niveau phonétique (quelques variations d'ailleurs présentes dans plusieurs dialectes) et lexical. Mais on ne saurait négliger les écarts existants. S'il est certain que la pratique de la langue de première socialisation a développé des compétences linguistiques et communicatives orales directement transférables au *malagasy ôfisialy*, on doit considérer notamment pour l'apprentissage de la lecture (qui se fait en *malagasy ôfisialy*) les quelques différences phonétiques (importantes pour la construction des correspondances phonie-graphie) et lexicales (importantes pour la compréhension). Jusqu'à présent, ce plurilinguisme entre variétés de malagasy n'a pas été pris en compte, il serait important qu'il le soit et nous proposons ici-même des pistes à cet effet, que nous avons pu explorer sur place avec les agents de la Division des *curricula* et des intrants (DCI).

— *Entre le malagasy ôfisyaly et le français*, la distance est grande. Le *malagasy ôfisialy* est une langue malayo-polynésienne [35], agglutinante, alors que le français est une langue indo-européenne. En malagasy, la phrase déclarative est de type V-0-S, les verbes n'ont pas de marque personnelle ni de singulier-pluriel et c'est la variation de la consonne initiale qui exprime l'inaccompli ou l'accompli et permet de parler du passé en n-, du présent en m-, du futur en h- ; le nom, l'adjectif et le verbe ne prennent pas de marques du pluriel ; les noms n'ont pas de genre… On comprend aisément que la MPI ne pourra pas s'appuyer sur des structures identiques* pour réaliser des transferts directs. Il existe toutefois un petit fonds lexical constitué d'emprunts au français (graphiquement, phonétiquement et morphologiquement intégrés) qui peut être mis à profit pour les premières découvertes ; dans certains dialectes, ces formes peuvent être plus nombreuses (dialecte de la région Diana, au Nord-Est) et fournir plus de ma-

35. Voir Adelaar K. Alexander. (1989), « Les langues austronésiennes et la place du *malagasy* dans leur ensemble », *in* : *Archipel*, volume 38. p. 25-52.

tière, d'où l'importance de prendre véritablement en compte les acquis des élèves, le déjà-là*. Mais dans tous les cas, la mise en place d'une MPI devra passer par un travail de prise de conscience des fonctionnements grammaticaux du *malagasy ôfisialy* (qui de ce fait devient la langue de référence*, celle dans laquelle la conscience métalinguistique est travaillée en classe), un travail qui sera utile pour aborder ensuite les catégories principales du français et son fonctionnement.

— *Entre l'anglais et les autres langues :* les différences entre les dialectes et le *malagasy ôfisialy* sont aussi importantes avec l'anglais qu'avec le français. Signalons toutefois la présence d'emprunts à l'anglais qui remontent au 19e siècle pour la plupart, en nombre plus ou moins important selon les dialectes et qui peuvent être exploités pour découvrir cette langue étrangère. Mais il est évident que si l'on pense l'apprentissage de l'anglais dans une optique plurilingue intégrée, on pourra s'appuyer sur les compétences déjà acquises en français (en focalisant sur l'identique* et le similaire*) pour mettre en confiance les élèves, faciliter les premiers apprentissages et aller plus vite, comme nous le montrons plus haut en 5.3.2.1.

c. Les expériences des apprenants en matière d'apprentissage des langues

En entrant dans le système scolaire, les élèves ont une langue de première socialisation* acquise dans les interactions familiales et entre pairs. Ils ont une pratique encore partielle de cette langue, qu'ils continuent à apprendre dans leurs interactions quotidiennes. Ils n'ont encore jamais observé ni explicité le fonctionnement d'une langue, ne disposent pas de catégories métalinguistiques élaborées (au-delà de *mot*, *phrase*, peut-être, qui circulent dans la langue commune), ils n'ont jamais appris de manière systématique une langue en tant que matière. La découverte du *malagasy ôfisialy* est pour la plupart des élèves la première rencontre avec une pratique langagière « autre », mais si semblable en apparence que la différence n'a jusqu'à ce jour pas encore été problématisée par le système éducatif. Or il est capital que cette différence soit posée, problématisée, et que la première année d'enseignement permette aux élèves, entrant dans l'écrit en *malagasy ôfisialy*, d'opérer des transferts* de l'une à l'autre.

Quand l'élève est en situation d'apprendre le français, la MPI doit s'appuyer sur les compétences acquises en L1, et à partir de et à propos du *malagasy ôfisialy*, notamment sur :

— la connaissance du fonctionnement du système graphique en alphabet latin et les bases de la lecture-écriture : l'élève doit être mis en situation d'utiliser ses compétences pour apprendre à lire en français, et l'enseignant devra accompagner ce trajet en sachant ce qui peut faire l'objet de transferts directs* (réalités identiques*, similaires*) et ce qui doit être l'objet de scénarios* de transfert en partant du déjà-construit* pour aller vers du nouveau (réalités différentes, *spécifiques*) ;
— la connaissance des principales catégories grammaticales : nom, verbe, nombre, genre, temps, ordre des mots des phrases de base, déclarative, interrogative ; l'élève doit pouvoir utiliser ces catégories pour, dans une optique compara-

tive, construire ses compétences en français avec la même gradation : réalités identiques*, similaires*, différentes*, spécifiques*.

Au moment d'aborder l'anglais, l'élève doit pouvoir mettre à contribution ses compétences en matière de *malagasy ôfisialy* ; comme il a commencé l'apprentissage d'une langue étrangère voisine de l'anglais, s'il y a été préparé, il doit pouvoir utiliser également les compétences d'apprentissage aussi développées à cette occasion (optique métacognitive). La situation est donc très différente, à la fois linguistiquement et cognitivement, entre l'enseignement-apprentissage de l'anglais et celui du français.

d. Les objectifs d'enseignement-apprentissage

Chaque langue du curriculum malgache remplit des fonctions spécifiques qui doivent se retrouver au plan des objectifs d'enseignement-apprentissage.

— La langue de première socialisation* et langue de communication régionale, le dialecte régional, ne sera pas l'objet d'une étude systématique. En revanche des activités d'analyse des sons de cette langue, en ce qu'ils sont communs avec le *malagasy ôfisialy*, seront utiles pour les apprentissages de la lecture. C'est aussi à partir d'histoires entendues en dialecte que l'on peut commencer à exercer chez les élèves des compétences de compréhension, par relevé d'éléments explicites et par inférences, bien avant que ces compétences puissent réellement être travaillées sur des écrits suffisamment complexes et riches, en *malagasy ôfisialy*. Un travail spécifique sur les mots qui, en dialecte, ont une signification différente de celle qu'ils auraient en *malagasy ôfisialy* peut également être intéressant : en effet, les écarts sémantiques peuvent entraîner des problèmes de compréhension en lecture. Cela ne signifie pas qu'il faille organiser des cours spécifiques de vocabulaire traitant systématiquement des différences sémantiques et lexicales mais que les enseignants doivent être sensibilisés aux principales différences et les travailler avec les élèves quand les occasions se présentent : cela peut être précisément à l'occasion de la lecture de textes.
— Le *malagasy ôfisialy* doit être enseigné en prenant en compte son triple rôle : langue de scolarisation, langue de communication nationale, langue de référence. Le fait qu'il soit utilisé comme langue de scolarisation implique qu'on fasse avec les élèves un apprentissage systématique des formes de la communication scolaire : c'est la langue de la vie en commun et du faire ensemble (celle des consignes de travail, en particulier) dans la micro-société scolaire. Il faut ensuite définir les objectifs de son enseignement en tant que langue de communication sociale hors du cercle familial, de la communication entre pairs et/ou dans la région. Ces objectifs ne peuvent pas simplement être de communication orale (nous entendons par là l'apprentissage des formes orales correspondant aux actes de parole et notions du quotidien) car les élèves ont déjà sur ce plan des compétences très importantes (certes exprimées en dialecte mais valables pour l'essentiel en *malagasy ôfisialy* également), qu'ils continuent à développer dans les communications ordinaires en dehors de l'école car, même s'ils s'expriment quotidiennement en dialecte, l'écart avec le *malagasy ôfisialy* n'est pas tel qu'ils ne développent pas de compétences communicatives valables

pour les deux. En termes d'apprentissage de la communication, l'important est en revanche de développer à l'école, et dans cette langue, les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite, cet apprentissage ne se faisant pas dans le milieu social et son apprentissage restant le propre de l'école. Cependant, après deux ou trois ans, on peut commencer à enseigner aux élèves des formes orales d'usage du malagasy qui seraient insuffisamment développées dans les interactions orales sociales ordinaires : il s'agit d'une part de formes spécifiques de la politesse, formes utilisées dans des situations formelles auxquelles les enfants sont peu ou pas exposés (sur la pertinence de l'apprentissage des conduites orales dans une L1, voir Maurer, 2001), et d'autre part de conduites orales spécifiques (narration orale, description orale, explication orale, argumentation orale). Enfin, il ne faut pas perdre de vue la dimension de langue de référence* que doit revêtir le *malagasy ôfisialy*, langue à propos de laquelle les élèves doivent être amenés à construire un raisonnement métalinguistique et des catégories qui leur serviront ultérieurement à aborder les grammaires des autres langues étrangères qu'ils seront amenés à apprendre. Cette dimension, non communicative mais réflexive, peut être travaillée au moyen d'exercices, de productions qui permettent de découvrir les unités de la langue et leur fonctionnement, de manière inductive avec un métalangage évoluant progressivement, en accord avec l'âge des élèves et leur aptitude à l'abstraction.

— Le français est au début une matière d'enseignement. Les élèves, dans leur immense majorité, ne le parlent pas et même n'en connaissent quasiment rien, y étant très peu exposés avant leur entrée à l'école. Les premiers objectifs seront de communication orale scolaire afin de mettre en place, en même temps que les conditions d'échanges oraux en classe, les structures de base de la phrase française.

Dans notre optique de MPI, cet apprentissage prendra appui, chaque fois que possible, sur les éléments qui peuvent être directement transférés depuis le dialecte et/ou le *malagasy ôfisialy* (des unités phonétiques, des unités lexicales, des fonctionnements syntaxiques identiques et similaires). En d'autres termes, et même si l'on va prendre en compte les nécessités de la communication scolaire en français, dans les premiers temps de l'apprentissage, ce ne sont pas les besoins langagiers à moyen ou long terme qui dictent les contenus (on a vu combien ils étaient hypothétiques pour des apprenants de ce type, de cet âge, dans ces contextes scolaires) mais les besoins immédiats de la communication scolaire et les proximités interlinguistiques, à des fins de facilitation, mise en confiance, gain de temps.

Puis vient le temps des apprentissages écrits du français, avec un décalage temporel, nécessaire pour que ce qui sera lu/écrit ait du sens pour les élèves. Là encore, on s'appuiera sur l'ensemble du déjà-construit* : graphèmes identiques*, phonèmes identiques*, relations phonie-graphie identiques* et donc communes, avant d'aller vers le similaire* et le différent* (relations phonie-graphie partiellement différentes en français) puis de finir avec le spécifique* au français (phonèmes propres au français, graphèmes n'existant qu'en français). L'entraînement à la compréhension /production écrite pourra s'appuyer largement sur les pratiques déjà développées en *malagasy ôfi-*

sialy : les macrostructures textuelles sont très largement identiques, les mécanismes et stratégies de compréhension également.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que le français est appelé, de par la fonction que lui assigne le système éducatif, à jouer le rôle de langue d'enseignement de certaines disciplines, à côté du *malagasy ôfisialy* et en complément de ce dernier. Si le français est appelé à devenir médium d'enseignement, ce qui fait de lui une langue seconde, il faut développer au cours des premières années de son enseignement-apprentissage des usages spécifiques de cette langue qui seront particulièrement utiles pour enseigner et apprendre en français : un accent particulier doit être mis sur la compréhension et la production de discours informatifs et explicatifs, particulièrement représentés dans les interactions didactiques, puis sur celles des discours argumentatifs, eux aussi très utilisés dans la gestion des interactions didactiques, particulièrement dans les approches d'inspiration constructiviste, les pédagogies du projet, l'approche actionnelle.

Le seul rôle assigné à l'anglais est celui de langue-matière. Comme pour les débuts en français, les premiers objectifs seront de communication orale, afin de mettre en place, en même temps que les conditions d'échanges oraux en anglais, les structures de base de la phrase anglaise. Mais cet apprentissage prendra appui, chaque fois que possible, sur les compétences qui peuvent être directement transférées, d'abord depuis le français puis à partir du dialecte et/ou du *malagasy ôfisialy* (connaissance des unités phonétiques, des unités lexicales, des fonctionnements syntaxiques identiques).

Pour prendre véritablement en compte l'ensemble des composantes de la situation didactique dans le cadre de la MPI, il reste encore à considérer, pour chaque langue, les acteurs et moyens mis à disposition.

Par acteurs, nous entendons ici les enseignants [36], leur formation et leurs compétences dans chacune des langues concernées, c'est-à-dire leur plurilinguisme personnel, que nous allons à présent présenter.

Les compétences des enseignants malgaches peuvent être considérées comme très bonnes en dialecte (du moins en matière de compétence orale de communication sociale), sous réserve qu'ils soient originaires de la région, ce qui est massivement le cas. Il est probable qu'elles soient en revanche très faibles en ce qui concerne leurs capacités d'analyse de cette langue, qui n'a jamais été pour eux une langue de référence. Elles sont très bonnes également en *malagasy ôfisialy* oral, ce qui permet d'assurer une conduite de classe fluide dans cette langue et de conduire des interactions didactiques en malagasy, mais elles ne sont pas forcément très développées en ce qui concerne la dimension métalinguistique de cette langue car les enseignants n'ont en général qu'une formation très basique en linguistique. D'où leurs difficultés à concevoir des séances portant sur l'analyse du fonctionnement du *malagasy ôfisialy*, et un besoin de renforcement dans ce domaine si l'on veut réellement mettre en place une MPI.

Les compétences des maîtres sont en revanche assez réduites en français, la plupart des enseignants du fondamental ayant un niveau insuffisant pour enseigner le français

36. On ne traitera pas des conseillers pédagogiques, directeurs, inspecteurs, qui nous amèneraient du côté de l'ingénierie de la formation didactique : sujet certes capital mais... autre sujet !

en tant que langue étrangère [37], au regard des standards internationaux ; néanmoins, pour beaucoup, le français reste la langue de référence*, la seule dans laquelle ils aient des compétences métalinguistiques, certes incomplètes mais dont ils peuvent se servir pour aborder le fonctionnement du *malagasy*.

En anglais, les maîtres ont des compétences encore plus partielles, qui devraient être considérées comme très largement insuffisantes pour enseigner cette langue dans des conditions satisfaisantes.

Ainsi, si l'on veut mettre en place une MPI à Madagascar, un renforcement linguistique des maîtres serait une action prioritaire à mettre en place, avec les objectifs suivants : renforcement du volet métalinguistique en langue *malagasy* (dialecte et *ôfisialy*), renforcement des compétences communicatives en français et en anglais.

Nous terminerons ce tour d'horizon par un très rapide aperçu des moyens disponibles, en termes de manuels de langue : les manuels sont rares et quand il y en a, ils ne sont pas conçus pour travailler les comparaisons entre les langues et l'intégration des compétences acquises au fur et à mesure des apprentissages.

e. La culture d'enseignement-apprentissage

Les enseignants sont en général formés à des modes d'animation frontaux de la classe (enseignement magistral), alliés à des traditions d'enseignement fortement déductives (la règle puis son application). Les comportements d'apprentissage des élèves sont modelés en conséquence : peu actifs, peu engagés dans des tâches de résolution de problème, de découverte des règles, leur activité se résume souvent à recopier des éléments à retenir mis au tableau, à les apprendre par cœur sans toujours comprendre, à tâcher d'appliquer les règles dans des exercices de simple vérification.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement la culture d'enseignement des langues, les maîtres malgaches n'ont à leur disposition qu'un modèle, celui qui a été utilisé historiquement pour enseigner la langue française, langue étrangère, et donc, dans une histoire récente, celui de l'AC. Ils conçoivent l'enseignement d'une langue comme devant être orienté sur l'apprentissage des formes orales de la communication quotidienne (on retrouve ici la tradition d'enseignement qui s'est installée autour des actes de parole), et c'est ce modèle qui va être utilisé la plupart du temps pour enseigner aussi bien le français et l'anglais (langues matières, étrangères si l'on prend en compte la situation des apprenants) que le *malagasy ôfisialy*. C'est ce dernier point qui est le plus problématique, car le *malagasy ôfisialy* n'est pas une langue étrangère, même s'il n'est pas la langue de première socialisation. Son rôle dans l'école est celui de langue de scolarisation et de langue d'enseignement* de toutes les disciplines au cours des

37. Des tests TCF administrés à Madagascar en 2005 montraient que 82% des maîtres du fondamental avaient seulement un niveau de français A1 ou A2. 18% seulement étaient à B1 ou plus. Ces données ne se sont pas améliorées depuis avec des recrutements massifs d'enseignants contractuels non diplômés appelés « Maîtres FRAM » (*« Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra »*, littéralement : association des parents d'élèves) pour faire face aux ouvertures massives de classe dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement et de la Stratégie Education Pour Tous : ce sont des enseignants recrutés et payés par les parents d'élèves. Selon le dernier rapport PASEC (2017), 78% des enseignants du fondamental sont des non fonctionnaires, subventionnés par l'Etat (52%), non subventionnés (28%). Voir PASEC (2017). *Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

deux premières années. En ce sens, son enseignement devrait, dans une didactique plurilingue réellement plurilingue, s'inscrire dans un autre paradigme, celui de l'enseignement des langues premières [38]. C'est au *malagasy ôfisialy*, et non au français, que devrait revenir la fonction de langue de référence* ; c'est sur et dans cette langue que l'élève devrait construire ses compétences métalinguistiques, mettre en place des activités d'analyse du fonctionnement d'une langue, compétences qui lui seront utiles pour aborder ensuite tout au long de sa vie, des langues étrangères, ce qui n'est pas encore le cas dans les curricula en vigueur en 2019. Les réformes curriculaires en cours d'élaboration pourraient être l'occasion de changer la donne.

Pour résumer, le cadre de la MPI propose aux enseignants et aux élèves de construire des liens successifs à plusieurs niveaux et entre plusieurs langues : entre variétés dialectales et *malagasy ôfisialy*, entre ces deux réalités linguistiques et le français, puis entre ces trois et l'anglais. Chaque fois, à chaque étape, on va exploiter les transferts* possibles et s'appuyer sur les stratégies métacognitives qui se mettent en place progressivement, se complétant.

Avant de conclure, arrêtons-nous un instant sur la dimension métacognitive que nous n'avons qu'incidemment mentionnée sans nous y arrêter, parce que nous étions focalisés sur la dimension métalinguistique. La métacognition a été développée par le psychologue américain Flavell à partir de 1963 dans ses travaux sur Piaget. Philippe Meirieu (1996 : 104) la définit ainsi en insistant sur son rôle dans l'apprentissage :

La métacognition [...] c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus, mais face au processus.

On peut à sa suite distinguer deux dimensions de la métacognition sur lesquelles entraîner les élèves : la connaissance des activités cognitives mises en œuvre d'une part, leur contrôle et gestion d'autre part. La démarche de métacognition commence pour Karpinska-Szaj et Zajac (2012 : 28) « par une prise de conscience par l'apprenant de ses propres processus cognitifs ; seulement après il est question de les faire verbaliser avec le maximum de précision, de détails, d'exemples ». Karpinska-Szaj et Zajac (2012 : 29) citent parmi les activités possibles à même de travailler les deux dimensions ci-dessus « les questionnaires, interviews, dialogues et entretiens et encore la pensée à haute voix (ang. *thinking-aloud protocol*) ». Ces auteurs évoquent aussi la possibilité d'observations ethnographiques accompagnées d'analyses des productions des élèves ou d'enregistrements vidéo, ainsi que des dispositifs interactifs, les plus utilisés étant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et l'entretien réflexif (Altet, 1994 ; 1997). Une variante possible serait « l'entretien cognitif à visée d'apprentissage » (ECA), dont l'objectif est de provoquer la verbalisation de l'élève en situation d'apprentissage. L'ECA est un entretien avec l'élève à l'aide d'un questionnement spécifique après la réalisation de la tâche, de façon différée, l'élève étant invité à une mise en mots de son activité mentale. Le questionnement s'appuie « sur le schéma question–réponse–

38. Il s'agit des mêmes choix didactiques que ceux qui prévalent au Mali, inspirés par l'enseignement des langues étrangères et non des langues premières.

relance, avec une demande de précision ou de justification qui rompt avec le modèle question/réponse/validation, souvent utilisé lors des cours dialogués » (Perraudeau et Pagoni, 2010 : 45).

Pour conclure provisoirement, nous avons voulu, à partir du cas malgache, donner une illustration de la manière dont les enseignements des différentes langues – variétés régionales, *malagasy ôfisialy*, français, anglais – ne peuvent absolument pas relever d'un cadre unique de référence. Partant, leur enseignement-apprentissage ne peut pas être balisé à l'aide de descripteurs communs : c'est une évidence pour les langues malgaches, et ça l'est tout autant si l'on considère le français et l'anglais.

On voit aussi à travers ce cas que la MPI se nourrit d'analyses de type sociolinguistique – et l'on pourrait même sans doute sans grand effort la faire entrer dans le paradigme de la sociodidactique : elle amène à penser la place et le type d'enseignement propres à chaque composante du plurilinguisme scolaire ; elle fournit aussi des pistes pour penser les transferts* entre les langues, transferts linguistiques* comme transferts communicatifs*.

5.3.2.5 Méthodologie plurilingue intégrée et évaluation intégrée, même combat !

La problématique de l'évaluation en MPI doit être posée en fonction des caractéristiques singulières de cette méthodologie, qui la distinguent totalement des choix effectués par les auteurs du CECR-VC et les experts de la DLP-CoE, et en partie des autres méthodologies disponibles (la MA, l'AC et la PA) :

1. Un véritable apprentissage concret de deux langues ou plus ; et non une nébuleuse « éducation au plurilinguisme » par ailleurs impossible à évaluer, comme dans les orientations actuelles de l'UPL-CoE.
2. Un appui sur tout ce qui, dans la ou les langues déjà connues, ou déjà en cours d'apprentissage, ainsi que dans les connaissances et compétences acquises par les élèves à cette occasion, leur facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue ; et non la prise en compte d'une seule langue, ou d'une « toute nouvelle langue » à chaque fois, comme lorsqu'on utilise les descripteurs des échelles de compétence du CECR.
3. Une élaboration explicite de formes forcément originales parce que situées d'une méthodologie intégrée d'enseignement-apprentissage des différentes langues en cours d'apprentissage, recourant principalement à des activités métalinguistiques et métacognitives systématiques ; et non, comme dans le CECR, la reprise implicite voire inconsciente du seul paradigme de l'AC.
4. La caractéristique fondamentale, parce que transversale à toutes les autres, est une orientation « processus d'apprentissage » ; et non, comme dans les échelles du CECR, une orientation « produit d'usage ».
5. L'orientation prioritaire vers l'apprentissage distingue la MPI des autres méthodologies disponibles, qui sont pour leur part toutes orientées prioritairement vers l'usage ; même si, comme nous l'avons montré avec les « Référentiels généraux d'apprentissage des compétences en compréhension de l'écrit » élaborés en Algérie, il est possible d'élaborer des outils intégrant l'évaluation de l'ap-

prentissage : cela est même indispensable si l'on veut éviter les effets pervers de certifications finales limitées aux seules compétences d'usage.

Étant donné ces caractéristiques de la MPI, c'est l'élaboration de ce même type d'outils qui apparaît comme prioritaire, à savoir, en aval des « analyses pré-pédagogiques » dont nous avons présenté des exemples concrets, des référentiels d'apprentissage qui tiennent compte de l'ensemble de ces caractéristiques, et qui pourront servir ainsi à la fois à la régulation des processus d'enseignement-apprentissage, à la formation des élèves à l'apprentissage, des professeurs à l'enseignement, et à la formation des uns et des autres à l'évaluation.

Les différents projets de recherche de type « recherche interventionnelle » que nous avons présentés plus haut (*cf.* p. 230), qui se concentrent aux niveaux micro et méso sur les choix et articulations des activités d'enseignement-apprentissage, nous paraissent tout aussi adaptés à l'évaluation intégrée qu'à la MPI, tant sur le mode de la recherche universitaire « académique » que sur le mode de la recherche-action avec les enseignants. À partir du moment où, comme c'est le cas en MPI, les contenus ont été prédéterminés sur la base d'une analyse linguistique comparative, et les grandes orientations méthodologiques déjà prédéfinies, c'est en effet, une fois transmises ces informations, sur la sélection des activités concrètes et leur organisation en scénarios pédagogiques (les « procédures détaillées » d'É. Gentaz, *cf.* p. 229) que peut se concentrer la formation des enseignants, parce que c'est aussi sur cette sélection et cette organisation que, sur le terrain, pourront s'exercer les nécessaires liberté et responsabilité pédagogiques des enseignants.

Au niveau macro, la recherche interventionnelle en MPI pourrait porter prioritairement sur les différentes formes contextuelles de combinaison et/ou d'articulation entre la MPI et les autres méthodologies sans doute impliquées dans les *curricula* officiels, celles de la MA, de l'AC et/ou de la PA.

Il nous semble évident que de telles activités de recherche, de formation et d'enseignement ouvrent, en ce qui concerne l'évaluation, des perspectives radicalement différentes, autrement plus complexes mais plus motivantes et « professionnalisantes », que la simple utilisation d'outils standardisés de certification.

Conclusion de la 5e Partie

La MPI n'est pas une nouvelle « approche » venant prendre la suite de l'AC ou de la PA. Il s'agit, comme nous l'avons posé théoriquement puis exemplifié, d'une conception particulière de la conduite du processus d'enseignement-apprentissage qui part du déjà-là* linguistique, des proximités et éloignements entre langues, met en place des moments de réflexion métalinguistique et accompagne les apprentissages d'un point de vue métacognitif, les acquis de ces activités servant de déjà-construit* pour l'apprentissage d'autres langues. La MPI fournit des outils pour analyser des situations d'enseignement multilingues et réaliser des analyses pré-pédagogiques utiles pour programmer des enseignements ; elle propose également des démarches pour accompagner les transferts en prenant en compte les bagages langagiers des apprenants et leurs compétences métalinguistiques, les cultures d'enseignement-apprentissage, les moyens

disponibles ; elle permet enfin de construire des outils réflexifs qui accompagnent les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit d'une méthodologie offrant une manière de penser les progressions dans les apprentissages qui prend en compte l'ensemble des éléments des situations didactiques, proposant des principes généraux et des outils qui laissent les enseignants concevoir librement leurs séquences et séances de classe en fonction de leur culture didactique et des moyens qui sont à leur disposition.

L'entrée par la MPI s'inscrit dans le cadre de l'accroissement du multilinguisme des sociétés contemporaines et dans le fait qu'un nombre croissant de citoyens a des besoins d'apprentissage de plusieurs langues vivantes et non d'une seule. Elle s'inscrit également dans la concrétisation de la notion de plurilinguisme, notion que le CECR mettait au premier plan mais sans se donner les moyens de la mettre en œuvre au-delà de généralités sur le répertoire plurilingue de l'apprenant.

Quant à la dimension « intégration », qui concerne les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque langue conçues dans un cadre commun permettant à la fois leur mise en cohérence et leur mise en synergie, elle devrait s'alimenter de la diversité des orientations méthodologiques des traditions didactiques d'une langue à l'autre, d'un pays à l'autre.

À l'opposé du CECR qui prétend indûment qu'un Cadre unique pour l'enseignement indifférencié de toutes les langues est possible, nous posons les limites de pertinence et de mise en œuvre de la MPI en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche « pluriméthodologique » qui peut, au moyen d'un éclectisme raisonné, répondre à la gestion complexe cohérente des processus d'enseignement-apprentissage des différentes langues, à partir d'un accord sur de grands principes communs fondés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s'apprennent.

Comme nous l'avons fait pour clore la conclusion de la 4e partie sur l'évaluation intégrée, nous terminerons cette conclusion de la 5e partie par un exemple tiré de l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères. Les derniers programmes officiels pour les classes de seconde, première et terminale des séries générale et technologique en date du 20 janvier 2019 [39] introduisent pour la première fois la notion d' « approche plurilingue de l'apprentissage » :

2) Correction grammaticale

[...] L'élève est conduit à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée. La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage.

39. *Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique*, Arrêté du 17-1-2019, J.O. du 20-1-2019, www.education.gouv.fr/pid285/bulletin*officiel.html ?cid*bo=138130.

Cette notion est introduite dans un contexte qui en limite très fortement la portée, celui d'un sous-chapitre intitulé « Correction grammaticale » et d'un exemple de pratique – la comparaison explicite entre le fonctionnement de la L2 et celui de la L1 pour mieux comprendre le fonctionnement de celle-là – qui est officiellement recommandée depuis le début du XX^{e} siècle dans la méthodologie directe.

Mais deux autres passages, plus loin dans deux autres sous-chapitres traitant d'autres contextes eux aussi spécifiques (l'interdisciplinarité et les enseignements d'une troisième langue étrangère), viennent ensuite enrichir fortement la notion, si on les relie mentalement au premier passage :

Le croisement des disciplines : un levier pour l'apprentissage des langues

Chaque élève a un rapport personnel, lié à son histoire familiale et scolaire, à plusieurs langues. Cette richesse linguistique est une donnée de départ précieuse pour l'apprentissage des langues. En outre, l'apprentissage simultané de plusieurs langues vivantes (LVA-LVB-LVC) permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation. [. . .]

La langue vivante C (LVC)

La langue vivante C (LVC)[40] *offre à chaque élève l'occasion d'enrichir sa connaissance des langues en faisant toute leur place aux langues moins présentes en LVA et LVB. L'élève qui entreprend l'étude d'une troisième langue vivante étrangère ou régionale manifeste souvent pour celle-ci un intérêt personnel particulier, déterminé par ses acquis scolaires antérieurs, parfois par son histoire familiale, ou par sa curiosité intellectuelle. Dans tous les cas, il s'agit d'apports positifs sur lesquels il convient de s'appuyer. Ces acquis scolaires ou extrascolaires ont forgé des compétences linguistiques et culturelles que l'élève peut réinvestir dans l'apprentissage de la troisième langue.*

Les choses sont donc mûres, dans l'enseignement scolaire français, pour une MPI élaborée et mise en œuvre en tant que telle, sous des formes raisonnées et différenciées de combinaison, dans une perspective pluriméthodologique, avec les trois autres grandes orientations méthodologiques déjà en place, la MA, l'AC et la PA.

En France toujours, parmi les 10 recommandations du CNESCO, faites lors de la *Conférence de Consensus sur les Langues vivantes*, 13 et 14 mars 2019, www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/recommandations, deux sont mises en musique par la MPI : la recommandation 3 « Créer des ponts entre les différentes langues et cultures » et la 8 « Redonner une place à l'enseignement explicite des langues ».

Au-delà de ce seul exemple français, nous pensons que d'autres systèmes éducatifs nationaux pourraient être intéressés par une approche résolument pluriméthodologique, qui serait aisément assimilable par des enseignants qui sont passés par de nombreuses réformes, et réellement plurilingue, ce qui est en adéquation avec un nombre important de situations éducatives dans le monde.

40. La LVA étant déjà, dans notre terminologie, une L2, cette LVC est donc une L4.